

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 41 (94)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2015

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 41 (94). – 576 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, доцент

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. О. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 6 від 25 лютого 2015 р.

© Класичний приватний університет, 2015

© Колектив авторів, 2015

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. 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: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>А. Д. БАЛАЦИНОВА</i> ЕТАПИ Й ОСНОВНІ ФОРМИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ЛАБОРАТОРІЇ “МАКАРЕНКО-РЕФЕРАТ” З УКРАЇНСЬКИМИ МАКАРЕНКОЗНАВЦЯМИ	10
<i>С. О. ВАСИЛЬЄВА</i> ФАКТОР ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ (ПОЧАТОК ХІХ СТ.).....	19
<i>В. О. ГУРІНА</i> ПЕДАГОГИ ТА ДІЯЧІ МИСТЕЦТВА ПРО МИСТЕЦЬКУ ПІДГОТОВКУ ЖІНОК	26
<i>Г. В. КОРНЮШ</i> ОДЕСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ ТА ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. М. ЛАНГЕ (1888–1921 РР.)	33
<i>А. К. КУЛІЧЕНКО</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ НОВАЦІЇ В МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ ГАРВАРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗА ЧАСІВ Ч. В. ЕЛІОТА	40
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАСТАВЛЕНИЯ К. Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННЫЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	46

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>М. О. АНДРЕЄВА, О. М. ВАСИЛЕНКО</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПІДХІД.....	54
<i>К. О. АНДРЕЄВА</i> МУЗИКА В МУЗЕЇ. ЗАПОРІЗЬКИЙ МУЗЕЙ-ГАЛЕРЕЯ ПРИКЛАДНОЇ КЕРАМІКИ ТА ЖИВОПИСНОЇ ТВОРЧОСТІ ІЛІІ ТА ОЛЕКСІЯ БУРЛАЙ	61
<i>В. А. БАБАЛІЧ</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	68
<i>С. А. БОГОМОЛ</i> ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК СУБ’ЄКТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	76
<i>Л. П. ВОРОНОВСЬКА</i> ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ КОМУНАЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА	83
<i>Н. В. ГЛУЩЕНКО, А. О. СТЕПАНЕНКО</i> ТРЕНЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БОКСЕРІВ	89
<i>Т. В. ГОРОБЕЦЬ, В. А. ШКОБА</i> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА З МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПІАНО) СТУДЕНТІВ ВІДДІЛЕННЯ “ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ” ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ	96

<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ.....	103
<i>Л. С. ЄРМАК</i> ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В НОВІЙ ЗЕЛАНДІІ	109
<i>О. А. ЄРЬОМЕНКО</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД КОРЕКЦІЇ ВАД ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	115
<i>Г. Л. ЄФРЕМОВА</i> АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	124
<i>В. І. ЖИГІРЬ</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ Й УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ	132
<i>А. Г. ЗАХАРІНА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	140
<i>О. Л. ЛЬСЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ	147
<i>О. М. КЕРНИЦЬКИЙ</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	155
<i>Н. Г. КОШЕЛЕВА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	163
<i>Л. С. ЛЕВЧЕНКО</i> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	169
<i>А. А. ЛЕЖАВСЬКА</i> ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА СТРУКТУРИ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ.....	179
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ	187
<i>Л. О. ЛІСІНА</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	196
<i>ЛЯО ЦАЙЧЖИ, ХУ ЦИИИ</i> ЭТНИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В КИТАЕ	204
<i>А. М. МАЛЯРЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	210
<i>О. А. МУРЗИНА</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ПОНЯТЬ “ЦІННІСТЬ” І “ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ” У ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЦІ ТА ЮРИДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	215

<i>О. О. НАДТОКА</i>	
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ	224
<i>О. В. НІКУЛОЧКІНА</i>	
Х'ЮТАГОГІКА ЯК УЧІННЯ ПРО САМООСВІТУ: СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ	231
<i>М. А. ПАВЛЕНКО</i>	
СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	237
<i>Н. Є. ПАНГЄЛОВА, В. М. КИРИЧЕНКО</i>	
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ	243
<i>О. І. ПАНЧЕНКО</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД СУЧАСНОЇ НАУКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СУЧАСНИХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ	248
<i>М. Е. ПІСОЦЬКА</i>	
ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	256
<i>О. Є. ПРОКОПЧЕНКО</i>	
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З МЕДИЧНОЇ ФІЗИКИ ТА БІОФІЗИКИ, ЩО ЗАСНОВАНА НА КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-БАЗОВАНИХ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ І МОДЕЛЮВАННЯ)	265
<i>О. С. ПРОЦЕНКО</i>	
ОБГУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	272
<i>Н. В. РУКОЛЯНСЬКА</i>	
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРАВНИЧОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	279
<i>Н. В. САЄНКО</i>	
ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА-ІНТЕЛІГЕНТА ЯК ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	287
<i>С. В. САПОЖНИКОВ</i>	
ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ	293
<i>Н. М. СІНОПАЛЬНІКОВА</i>	
ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ЛОГОПЕДАМИ ДОСВІДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	300
<i>Т. В. СКРИННИК</i>	
ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	307
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i>	
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС	318

<i>Р. О. ТАРАСЕНКО</i> ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ	328
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА</i> ОРІЄНТАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ НА КОМПЛЕКСНЕ ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ.....	337
<i>К. В. ТРОФІМУК</i> ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	346
<i>К. В. ЦАРЕНКО</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ Т РЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	352
<i>П. Д. ЧЕРВОНИЙ</i> КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ КУРСОВИХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ	359
<i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ	366
<i>О. А. ЧЕРНЄГА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ДО САМОПРОСУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	375
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i> КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	382
<i>С. В. ШЕВЧЕНКО</i> ПАРАМЕТРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ НА МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВАХ.....	390
<i>Т. А. ЩЕБЛИКІНА</i> МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ.....	402

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>В. В. БЕНЕДЮК</i> ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЇ У 6 КЛАСІ.....	407
<i>Л. М. КОРОЛЬОВА</i> АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	415
<i>А. Ф. КУРИННАЯ</i> АНАЛІЗ ТЕКСТОВ СОБСТВЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА	422
<i>В. М. МАЗІН, А. В. СУЩЕНКО</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЦІЛЬОВИХ ОРІЄНТИРІВ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	436

<i>Т. С. ПЛАЧИНДА</i> ДО ПИТАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	445
<i>Г. З. СКІРКО</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНЯТ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	451
<i>В. М. ТУГАЙ</i> МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	459
<i>В. С. УЛЬЯНОВА</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, ЕТИКИ Й ЕСТЕТИКИ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	465
<i>В. В. УШМАРОВА</i> КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ	475

ВИЩА ШКОЛА

<i>Я. М. БЕЛЬМАЗ</i> РОЛЬ ІНСТИТУТУ НАСТАВНИЦТВА В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США ТА ВЕЛИКИЙ БРИТАНІЇ	484
<i>С. М. БОРХОВИЧ</i> ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ТЕОЛОГІЇ В УМОВАХ ОЗНАЙОМЧОЇ ПРАКТИКИ	493
<i>О. Б. ГОЛІК</i> КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАГІСТРАНТІВ	502
<i>М. С. ГРІНЧЕНКО</i> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ	507
<i>Є. А. ЗАХАРІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	517
<i>О. А. ІГНАТЮК, Ю. Є. ДЕМІДОВА</i> НЕОБХІДНІСТЬ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИК ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ЩОДО ПСИХОЛОГІЇ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ, ПСИХОЛОГІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	524
<i>О. А. КРИВИЛЬОВА</i> СТАН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	530
<i>Н. В. РУДЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ	538
<i>І. Є. СЕМЕНЕНКО</i> ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	544

<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ЗМІСТ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ	552
<i>І. А. ХОТЧЕНКО</i> ДИНАМІКА РЕФОРМУВАННЯ ВСТУПНОГО ІСПИТУ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КНР	564
<i>Л. Б. ШУМЕЛЬЧИК</i> ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА	569

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.4:001.83Макаренко

А. Д. БАЛАЦИНОВА

ЕТАПИ Й ОСНОВНІ ФОРМИ НАУКОВОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ЛАБОРАТОРІЇ “МАКАРЕНКО-РЕФЕРАТ” З УКРАЇНСЬКИМИ МАКАРЕНКОЗНАВЦЯМИ

У статті зроблено спробу визначити етапи й основні форми наукового співробітництва всесвітньо відомого центру макаренкознавства – лабораторії “Макаренко-реферат” Марбурзького університету (ФРН) – з українськими дослідниками життя та творчості видатного педагога А. С. Макаренка.

Ключові слова: співробітництво, етапи, форми, лабораторія “Макаренко-реферат”, українське макаренкознавство.

9 лютого 2015 р. виповнилося 47 років від заснування лабораторії “Макаренко-реферат” Марбурзького університету (ФРН). Протягом цього часу лабораторія так багато зробила з вивчення життя та творчості видатного педагога, популяризації його ідей, що стала всесвітньо визнаним науково-дослідним центром макаренкознавства. У зв’язку з цим заслуговує на увагу той факт, що склад цієї лабораторії завжди був нечисленним і більшість досліджень проводила одна людина – її співзасновник і незмінний керівник Г. Хілліг. Український учений М. Гетманець характеризує його як людину небаченої працьовитості, цілеспрямовану й сумлінну в наукових пошуках, якій незалежність від цензурних обмежень та ідеологічного пресингу давала змогу відкрито полемізувати з догмами радянського макаренкознавства і “відкривати” справжнього Макаренка [2]. Ці якості викликали довіру до німецького дослідника багатьох учених колишнього СРСР, у тому числі й українських (О. Абарінова, М. Гетманця, В. Марочка, В. Моргуна, Ф. Науменка, М. Окси та ін.), і з часом між ними склалася творча співпраця, що виявилася дуже плідною.

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить, що окремих аспектів діяльності лабораторії “Макаренко-реферат” Марбурзького університету торкалися у своїх дослідженнях Л. Гриценко, С. Карпенчук, М. Окса, А. Фролов та ін. Внесок Г. Хілліга у справу вивчення та пропаганди науково-педагогічної спадщини А. С. Макаренка характеризували О. Абарінов, Т. Бондар, М. Гетманець, І. Зязюн, В. Моргун та ін. Проте співробітництво лабораторії з українськими макаренкознавцями ще не було предметом спеціального вивчення.

Мета статті – визначити етапи й основні форми наукового співробітництва лабораторії “Макаренко-реферат” Марбурзького університету з українськими макаренкознавцями.

Співпраця між лабораторією “Макаренко-реферат” і українськими науковцями зароджувалася в умовах геополітичного, економічного та ідеологічного протистояння двох суспільно-політичних систем у роки “холодної війни”, яке позначилося й на роботі над спадщиною А. С. Макаренка.

В аспекті досліджуваної проблеми особливий інтерес викликає огляд Г. Хіллігом сорока років його досліджень в Україні життя та діяльності видатного педагога [6]. Зокрема, в ньому розкрито умови, в яких доводилося працювати німецькому вченому в радянські часи, особливості його співпраці з українськими колегами. Тільки через 20 років від початку своїх регулярних поїздок до Радянського Союзу Г. Хілліг зміг побувати в Полтаві й Кременчуці, які поряд із Харковом і Києвом цікавили його найбільше. Це було пов’язано з тим, що через військові виробництва ці міста були закриті для іноземців.

Існували певні обмеження для німецького дослідника й при роботі в державних бібліотеках та архівах Києва й Харкова. Хоча він із 1971 р. вільно працював з відкритими фондами (книгами, журналами, центральними та місцевими газетами), доступ до генеральних каталогів бібліотек і архівів для нього, як іноземця, в радянські часи був закритий.

Неоднозначною виявилася реакція радянських макаренкознавців на публікації біографічних і текстологічних знахідок, зроблених лабораторією “Макаренко-реферат”. Вона коливалася від гнівних викриттів (марбуржців називали тенденційними буржуазними інтерпретаторами спадщини видатного педагога та навіть її “фальсифікаторами”) до тихого використання результатів досліджень лабораторії у своїх власних роботах без посилання на джерела. Як наслідок, співробітників лабораторії не запрошували виступати на конференціях у СРСР не тільки всесоюзного, а й обласного рівня (наприклад, на науково-практичних конференціях у Полтаві в 1986 та 1988 рр.). “Ми були персонами нон грата”, – зазначає Г. Хілліг [6, с. 7].

Водночас вітчизняні науковці, які ставилися до німецького дослідника з довірою й намагалися допомогти йому в з’ясуванні деяких питань макаренкознавства, відчували на собі стеження відповідних органів і тому поводитися обережно та стримано [2].

З розпадом СРСР на початку 90-х рр. ХХ ст. перешкоди в міжнародному науковому співробітництві були усунені, значно спростився доступ дослідників до архівних матеріалів (у тому числі, розсекреченого в 1993 р. сімейного архіву А. С. Макаренка) і співпраця між лабораторією “Макаренко-реферат” та українськими макаренкознавцями отримала нові, більш широкі можливості.

Розглянемо основні форми цієї співпраці в радянській і пост-радянській періоди.

Серед українських макаренкознавців перші контакти Г. Хілліг установив із завідувачем кафедри педагогіки і психології Львівського державного університету, старійшиною радянського макаренкознавства, відповідальним редактором авторитетної серії науково-педагогічних збірників

“А. С. Макаренко” Ф. Науменком (1901–1991), із яким у нього з 1972 р. зав’язалося багаторічне дослідницьке листування [4; 6]. Український учений консультував німецького колегу щодо перекладу окремих творів А. С. Макаренка іноземною мовою, із власного архіву надсилав йому фотографії видатного педагога, уточнював окремі факти його життєвого шляху. За Г. Хіллігом, ті його питання, на які Ф. Науменко не міг відповісти самостійно, він переадресовував компетентним особам. Отримані відповіді львівський макаренкознавець згодом вставляв у свої власні листи до керівника лабораторії “Макаренко-реферат”, позбавляючи тим самим своїх радянських колег небезпеки переслідування за законом про “розголошення таємниць іноземцям”. Наприклад, наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. Ф. Науменко розшукав і на прохання Г. Хілліга розпитав деяких колишніх вихованців колонії ім. М. Горького про хід її заселення. Так їм вдалося з’ясувати, хто належав до перших шести вихованців колонії, які згадувалися в “Педагогічній поемі”, і як згодом склалася їхня доля [6].

Під час своїх поїздок до Львова німецький вчений багато разів зустрічався з Ф. Науменком і обговорював із ним актуальні проблеми макаренкознавства.

У 1983 р. на прохання Г. Хілліга Ф. Науменко ознайомився з рукописом російськомовного видання спогадів В. Макаренка “Мій брат Антон Макаренко. Спогади, листи”. На відміну від відгуків багатьох радянських макаренкознавців, у яких він називався “недобитим білогвардійцем”, у рецензії українського вченого сказано серед іншого: “Я заздрю Вам, що Вам вдалося виявити такий феномен, як рідний брат А. С. Макаренка. Не скористатися його інформацією було б просто непробачно... Спогади В. С. Макаренка намагаються замовчати. Це, звичайно, нерозумно. У них є й безцінні відомості про А. С. Макаренка. Спогади В. С. Макаренка, незважаючи на їх одіозність і суб’єктивізм, не пройдуть повз увагу серйозних учених. Вони увійшли в ужиток міжнародного макаренкознавства” [7]. Ці слова можна побачити на обкладинці книги, що вийшла у Марбурзі в 1985 р. під редакцією і з коментарями Г. Хілліга (“Opuscula Makarenkiana” № 3).

Ф. Науменко передавав німецькому колезі й деякі макаренкознавчі документи для публікації у виданнях лабораторії. Зокрема, переданий ним текст стенографічного звіту історичного засідання Українського науководослідного інституту педагогіки (УНДІП) 14 березня 1928 р., на якому розглядалася розроблена А. Макаренко для комуни ім. Ф. Е. Дзержинського педагогічна концепція, був включений Г. Хіллігом у 1991 р. до книги “На вершині “Олімпу”. Добірка документів про конфлікт Макаренка з представниками українського “соцвиху” (лютий–березень 1928 р.)” (“Opuscula Makarenkiana” № 12) [6].

У 1982 р. в серії “Makarenko-Materialien” (“Матеріали про Макаренка”) у Марбурзі вийшла четверта книга під назвою “Україніка. Педагогічна діяльність А. С. Макаренка у світлі українськомовної преси (1924–1937 рр.)”. У ній вперше Г. Хіллігом були зібрані статті про педагогічну діяльність

А. С. Макаренка в колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Е. Дзержинського із газет, тематичних збірників, журналів Харкова, Києва, Полтави. Варто зазначити, що ця публікація мала посвяту – “Федору Науменку – Нестору радянського макаренкознавства”. У наступному ж році за заслуги перед макаренкознавством і за дослідження з історії педагогіки України Марбурзький університет присвоїв українському вченому звання почесного доктора філософії.

У контексті дослідження привертає увагу той факт, що вже у 1987 р. у передмові до шостої книги серії “Opuscula Makarenkiana” “Самоствердження чи конформізм? До питання ідейно-політичного становлення А. С. Макаренка” Ф. Науменко, аналізуючи стан макаренкознавства в СРСР, відзначав: “Наше радянське макаренкознавства певною мірою все ще “вариться у своєму соку”. Воно не приділяє достатньої наукової уваги тим роботам, які публікуються за кордоном. Ці роботи оцінюються лише як свідчення поширення ідей великого педагога... Наше вітчизняне макаренкознавство потребує широких і ділових дискусій, причому з міжнародним горизонтом, з усіх основних питань життя і творчості А. С. Макаренка” [6, с. 10].

Зазначимо, що в серйозності досліджень, що ведуться в Марбурзькому університеті, львівського макаренкознавця переконав М. Гетманець, нині доктор філологічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. За рекомендацією Ф. Науменка Г. Хіллів установив контакти як із ним, так і з іншими харківським макаренкознавцями (М. Оксою, Л. Поповою, Б. Наумовим).

М. Гетманець у 1989 р. на сторінках журналу “Радянська педагогіка” опублікував рецензію на збірник статей “Століття Антона Макаренка. Нові дослідження до біографії” (1988), який було видано лабораторією “Макаренко-реферат” до 100-річчя з дня народження видатного педагога. Він неодноразово консультував співробітників лабораторії, зокрема при підготовці ними до друку переписки А. Макаренка з М. Горьким, яка вийшла у 1990 р. (“Opuscula Makarenkiana” № 11), а також на прохання Г. Хіллів написав передмову до його дослідження “Макаренко в рік “Великого терору” (1998) (“Opuscula Makarenkiana” № 21).

Г. Хіллів неодноразово зустрічався з М. Гетманцем як у радянський, так і пострадянський час, а листування між двома макаренкознавцями триває й сьогодні.

З 70-х рр. ХХ ст. зав’язалося листування Г. Хіллів з директором Педагогічно-меморіального музею А. С. Макаренка у Кременчуці П. Лисенком. Свідченням того, наскільки плідною виявилася їхня співпраця, є той факт, що завдяки накресленому В. С. Макаренко на прохання марбуржців детальному плану, співробітникам музею вдалося встановити місце знаходження на Крюківському кладовищі могили померлого в 1916 р. Семена Макаренка – батька Антона і Віталія. Після публікації цього плану в Марбурзі в 1973 р. в цю ж могилу були перенесені останки їхньої матері,

яка померла в 1931 р. в Харкові [6]. Проте, як зазначалося вище, ознайомитися з макаренківськими місцями в Кременчуці й дослідити фонди музею німецький учений зміг тільки на початку 90-х рр.

Багаторічні наукові зв'язки поєднують Г. Хілліга з М. Оксою. Зокрема, його інформація дала змогу німецькому вченому розшукати в Державному архіві Харківської області фонди документів про заснування в 1927 р. й очолювану А.С. Макаренком комуну імені Ф.Е. Дзержинського ГПУ-НКВС УРСР, що розміщувалися в архіві під невідомою раніше довоєнною назвою цього закладу – “Харківський комбінат НКВС СРСР ім. Ф. Е. Дзержинського, 1934–1941 рр.” [6].

У 1988 р. на запрошення Г. Хілліга українські макаренкознавці вперше взяли участь у західнонімецькому виданні – збірці “Сторіччя Антона Макаренка. Нові дослідження до біографії”. В основному вони представили публікації, що раніше були зроблені в різних радянських виданнях: Ф. Науменко – “Ці перші”... (про заселення колонії ім. М. Горького), “До проблеми авторства брошури “Безпритульність і боротьба з нею”; М. Окса – “Гегель і Фейєрбах” (протокольний запис доповіді А. Макаренка 1922 р.), “Нові архівні матеріали про діяльність Макаренка в Харківській окружній комісії допомоги дітям”; Г. Хіллїг і М. Окса – “Сім смертей Антона Макаренка. Легенди та факти про події 1 квітня 1939 р.”) [5].

Підкреслимо, що вперше учасниками наукових заходів, які організувала лабораторія “Макаренко-реферат”, українські дослідники життя і творчості А. Макаренка стали в 1989 р. у складі великої групи макаренкознавців із СРСР. Вони взяли участь у 6-му Міжнародному макаренкознавчому симпозіумі “Сучасний стан та перспективи макаренкознавства” (Раушхольцхаузен, 28 квітня – 2 травня 1989 р.). На ньому зібралися фахівці з ФРН, Англії, Угорщини, НДР, Данії, Ізраїлю, Польщі, СРСР, США, Фінляндії, Чехословаччини, Швейцарії.

Українські макаренкознавці на симпозіумі представили такі доповіді: М. Окса – “Проблема діалектики і цілепокладання виховного процесу в спадщині А. С. Макаренка”; М. Ярмаченко – “Про впровадження макаренківської спадщини в сучасну практику виховання”, М. Гетманець – “Макаренко як письменник-педагог”, С. Сухорський – “Внесок львівських макаренкознавців у вивченні спадщини видатного педагога”, Ф. Науменко – “Н. К. Крупська і А. С. Макаренко” [5].

М. Окса у своєму виступі на симпозіумі “Хто і чому ліквідував комуну ім. Ф. Е. Дзержинського?”, текст якого був підготовлений ним у співстворстві з Ф. Науменком, оприлюднив невідомий до того макаренкознавцям документ – донос на А. Макаренка, який зберігався в особистій справі педагога в архіві МВС УРСР у Києві. У ньому партійна організація комуні імені Ф.Е. Дзержинського звинувачувала педагога в “контрреволюційних”, “антирадянських” висловлюваннях і з цим побічно у “троцькізм”. За оприлюднення цього документа М. Оксу було піддано критиці в радянській пресі. Зокрема, В. Кумарін, один із провідних радянських макаренкознав-

ців, звинуватив українського дослідника в незаконному привласненні архівних матеріалів і розголошенні їхнього делікатного змісту за кордоном [3]. Зауважимо, що М. Окса отримав документ цілком легально – він знайшов його копію у спадщині відомого радянського макаренкознавця М. Ніжинського.

Разом з іншими українськими фахівцями (Н. Абашкіна, В. Сухорський) М. Окса консультував марбуржців при підготовці ними дванадцятої книги із серії “Opuscula Makarenkiana” – “На вершині “Олімпу”. Добірка документів про конфлікт Макаренка с представниками українського “соцвиху” (лютий – березень 1928 р.)” (1991).

Як відомо, наукова істина може бути встановлена тільки в результаті колективних пошуків і плідних творчих дискусій. У зв’язку з цим заслуговує на увагу той факт, що у 1991 р. полтавський макаренкознавець В. Моргуни вступив у наукову суперечку з Г. Хіллігом щодо макаренківського твору “Криза сучасної педагогіки” (1917) – дипломної роботи Антона Семеновича в Полтавському вчительському інституті. Діалог-дискусію між ними 17 вересня опублікувала газета “Освіта”, а 24 вересня – газета “Комсомолец Полтавщини”.

Варто зазначити, що прагнучи до максимальної об’єктивності, Г. Хілліг у складних, не цілком зрозумілих йому питаннях звертається за допомогою до українських дослідників, тому нерідко роботи публікуються ними у співавторстві. На думку М. Гетманця, не останню роль у цьому відіграють суто людські якості німецького вченого: комунікабельність, шанобливе ставлення до колег, прагнення захопити їх пошуковою роботою.

Спільні публікації Г. Хілліг має з О. Абаріновим – “Випробування владою. Київський період життя Макаренка (1935–1937 рр.)” (2000), “Шкідливий рецензент А. Макаренко” (2004); М. Оксою – “Сім смертей Антона Макаренка. Легенди і факти про події 1 квітня 1939 р.” (1988), “Метаморфози Г. Г. Ващенко: додаткові штрихи до портрета українського вченого, якому не вдалося вийти з тіні А. С. Макаренка” (2000), “Між двох вогнів. А.С. Макаренко в Полтаві (1919–1920 рр.)” (2002), “До історії виникнення колонії ім. М. Горького” (2003); В. Марочком – “Свідоцтва щирої дружби: Спогади К. С. Кононенка про А. С. Макаренка” (1997), “Педагог Макаренко – “шеф” розвідників?” (1999), “Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941)” (2003); В. Моргуном і М. Оксою – “Г. Ващенко – педагог від Бога” (2000).

Зокрема, стосовно своєї співпраці з О. Абаріновим над книгою “Випробування владою. Київський період життя Макаренка (1935–1937 рр.)” Г. Хілліг пише: “Без нашої спільної продуктивної роботи ця книга, в якій вперше детально описується замовчувана раніше діяльність педагога-письменника в центральному апараті НКВС Української РСР, навряд чи була б можлива” [6, с. 9]. Наведені в ній архівні оригінали автобіографії, особового листка з обліку кадрів, рапорт А. С. Макаренка, що відносяться до цього періоду, стали сенсаційним відкриттям для більшості дослідників біографії видатного педагога.

З 1999 р. розпочинається історія не тільки плідної співпраці, а й багаторічної дружби між марбурзьким дослідником і редакцією науково-практичного журналу “Постметодика”, який видається Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. Цьому передувало обрання Г. Хілліга 2 квітня 1996 р. іноземним членом відділення теорії та історії педагогіки АПН України. За час, що минув, у “Постметодиці” було надруковано понад 20 його праць, а з 2001 р. він – член редакційної колегії журналу [1].

9–10 квітня 2002 р. в Полтаві пройшов міжнародний семінар “А. С. Макаренко і світова педагогіка”, присвячений 10-річчю Міжнародної макаренківської асоціації та 75-річчю з дня створення трудової комуні ім. Ф. Е. Держинського. У ньому взяли участь педагоги з України, Росії, Угорщини, Німеччини, Чехії, заочно Білорусі, Польщі. Г. Хіллів виступив з доповіддю “А. Макаренко і влада”. Українське макаренкознавство на семінарі презентували: Н. Абашкіна, М. Євтух, І Зязюн, Л. Крамущенко, П. Лисенко, Б. Наумов, М. Окса, М. Ярмаченко та ін. [5].

До цього семінару за редакцією І. Зязюна було видано двотомник документів і матеріалів про Полтавську трудову колонію ім. М. Горького (1920–1926 рр.). Підготовлений у Полтавському педагогічному університеті, він став першою спробою видання мовою оригіналу відповідних джерел, у тому числі й листів А. С. Макаренка. У 2003 р. у журналі “Постметодика” Г. Хіллів опублікував свою рецензію на цей двотомник. У ній він зазначив, що тільки 39 із 128 архівних документів у ньому є справжніми.

Публікації цієї рецензії передувала тривала (більше півроку) інтенсивна дискусія між німецьким макаренкознавцем і професором Полтавського державного педагогічного університету В. Моргуном з проблем видання макаренківських архівних матеріалів. Матеріали дискусії увійшли до книги “Полтавська трудова колонія ім. М. Горького. Полеміка, документи, портрети (1920–1926 рр.)” (“Opuskula Makarenkiana” № 25), яку Г. Хіллів презентував 15 листопада 2003 р. у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського на зустрічі з нагоди 40-річчя своєї творчої діяльності.

Висновки. Таким чином, у розвитку наукового співробітництва між лабораторією “Макаренко-реферат” і українськими макаренкознавцями можна виокремити два етапи. Перший етап охоплює 1968–1991 рр. і характеризується встановленням зв’язків між співробітниками лабораторії “Макаренко-реферат” (Г. Хіллів, З. Вайтц) та окремими українськими макаренкознавцями (М. Гетманець, В. Марочко, Ф. Науменко, М. Окса, П. Лисенко та ін.), появою форм взаємодії, які в умовах ідеологічного протистояння в роботі над спадщиною А. Макаренка між західними й радянськими дослідниками сприяли обміну науковою інформацією та результатами досліджень (листування, консультування, рецензування, обмін макаренкознавчими матеріалами, участь українських учених в організованих лабораторією “Макаренко-реферат” міжнародних макаренкознавчих форумах, публікація робіт у західнонімецьких і радянських виданнях тощо).

Другий етап – з 1992 р. до сьогодні – характеризується активною співпрацею співробітників лабораторії “Макаренко-реферат” з ширшим колом українських дослідників життя і творчості А. С. Макаренка. На цьому етапі поряд з формами співробітництва, що забезпечують обмін науковою інформацією та готовими результатами досліджень, з’являються нові – спільні наукові дослідження з різних макаренкознавчих проблем (Г. Хілліг і О. Абарінов, Г. Хілліг і М. Окса, Г. Хілліг і В. Марочко та ін.). Цьому сприяло не тільки усунення перешкод у міжнародному науковому співробітництві після розпаду СРСР, а й отримання дослідниками вільного доступу до архівних матеріалів, у тому числі й сімейного архіву А. Макаренка, розсекреченого у 1993 р.

Завдяки науковому співробітництву лабораторії “Макаренко-реферат” і українських макаренкознавців були не лише відкриті, а й глибше висвітлені або уточнені невідомі факти життя А. С. Макаренка і його педагогічної практики.

Список використаної літератури

1. Бондар Т. О. Видатний марбурзький макаренкознавець: нарис про Гьотца Хілліга / Т. О. Бондар // Постметодика. – 2011. – № 3. – С. 13–17.
2. Гетманец М. Ф. Статті о Макаренко педагоге и писателе / М. Ф. Гетманец, И. О. Гетманец. – Харьков : Майдан, 2013. – 170 с.
3. Кумарин В. Уроки Марбурга: Заметки с международного симпозиума, посвященного творчеству А. С. Макаренко / В. Кумарин // Учит. газета. – 1989. – № 58. – С. 3.
4. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1132, п. 150 (І. Ф. Науменко Листи до Хілліга Г.). – Арк. 1–33.
5. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2006. – 417 с.
6. Хиллиг Г. В Украину, к Антону Макаренко... 40 лет исследований на родине кумира / Г. Хиллиг // Постметодика. – 2013. – № 1. – С. 6–11.
7. Makarenko Vitalij. Mojbrat Anton Semenovič: vospominanija, pis'ma / Vitalij Makarenko / [Red. iavtorkommentarijev: Gëtc Chillig; Laboratorija A. S. Makarenko NII Srvnitel'noj Pedagogiki Marburgskogo Univ]. – Marburg : Makarenko-Referat, 1985. – XVIII, 200 S. – (Opuscula Makarenkiana; Nr. 3).

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Балацинова А. Д. Этапы и основные формы научного сотрудничества лаборатории “Макаренко-реферат” с украинскими макаренковедом

В статье сделана попытка определить этапы и основные формы научного сотрудничества всемирно известного центра макаренковедения – лаборатории “Макаренко-реферат” Марбургского университета (ФРГ) – с украинскими исследователями жизни и творчества выдающегося педагога А. С. Макаренко.

Ключевые слова: сотрудничество, этапы, формы, лаборатория “Макаренко-реферат”, украинское макаренковедение.

Balatsynova A. Stages and Main Forms of Scientific Cooperation of Makarenko-Referat Laboratory with the Ukrainian Researchers of Makarenko

In article attempt to define stages and main forms of scientific cooperation of the world renowned centre of Makarenko studies, Makarenko-Referat laboratory of the University of Marburg (Federal Republic of Germany) with the Ukrainian researchers of life and legacy of a prominent pedagogue A.S. Makarenko.

It is determined, that the first stage encompasses 1968–1991 years and is characterized by the establishment of connections between the associates of the Makarenko-Referat laboratory (H. Hillig, S. Weitz) and individual Ukrainian researches of Makarenko (M. Hetmanets', V. Marochko, F. Naumenko, M. Oksa, P. Lysenko etc.), emergence of the forms of cooperation that, under the circumstances of ideological confrontation in the studies of A.S. Makarenko's legacy between Western and Soviet researchers, benefited exchange of scientific information and results of studies (written correspondence, consultation, peer-review, exchange of data on Makarenko studies, participation of the Ukrainian scientists in the international forums organized by the Makarenko-Referat laboratory, publication of articles in West German and Soviet magazines etc.)

The second stage – since 1992 until now – is characterized by the active cooperation of the Makarenko-Referat laboratory associates with a wider range of Ukrainian researchers of A.S. Makarenko's life and work. On this stage, besides the forms of cooperation that provide for exchange of scientific information and results of studies, common scientific researches on different problems of Makarenko studies emerge (H. Hillig and O. Abarinov, H. Hillig and M. Oksa, H. Hillig and V. Marochko). This was benefited not only by elimination of the barriers in the international scientific cooperation after dissolution of the USSR, but also by the researches obtaining a free access to the archive data, including the family archive of A.S. Makarenko which was declassified in 1993.

It is determined that owing to the scientific cooperation of Makarenko-Referat laboratory with the Ukrainian researches of Makarenko the unknown facts of life and pedagogical practice of A. S. Makarenko were not only discovered, but also elucidated and specified.

Key words: *cooperation, stages, forms, Makarenko-Referat laboratory, Ukrainian Makarenko studies.*

ФАКТОР ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛІВ (ПОЧАТОК ХІХ СТ.)

Професія вчителя є особливо важливою для українського суспільства в період євроінтеграції, оскільки саме вчитель є засновником майбутнього держави, готуючи нове покоління.

Аналіз педагогічних журналів “На допомогу матерям” на початок ХІХ ст. свідчить, що проблеми, які цікавили педагогів на початку ХІХ ст. є суто педагогічними й актуальними для сьогодення. Показником престижу школи у ХІХ ст. вважали оплату за навчання, а не рівень професіоналізму вчителів, які в них працюють. Найбільш престижними в Німеччині в ці часи вважалися “підготовчі” школи та жіночі навчальні заклади, які були кращими, ніж народні школи. Показником поваги до вчителя вважали поведінку учнів та ставлення їх до вчителя під час занять. В Англії результати праці вчителів вважали кращими, ніж у Франції на початок ХІХ ст., однією з умов такого стану освіти була вимогливість в Англії при працевлаштуванні до особи вчителя, його знань, особистісних якостей.

Ключові слова: учитель, професійний статус, престиж, авторитет.

Професія вчителя є особливо важливою для українського суспільства в період євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки, оскільки саме вчитель є засновником майбутнього держави, готуючи нове покоління до виконання соціальних, професійних обов'язків, формує культуру наступного покоління. Проте нові тенденції, які характеризують статус учителів закладів освіти, виражені в частковому зниженні престижу вчительської праці. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати в історичному аспекті розвиток професійного статусу вчителів і виявити фактори, які впливають на його розвиток.

У педагогіці проблема статусу та професійного статусу ще недостатньо вивчена, але до неї звертались такі дослідники, як: І. Агеєва, Г. Акопова, С. Батишев, С. Григор'єв, М. Дуранова, В. Жернов, Н. Зелепукіна, С. Ктнелюв, В. Лебедева, С. Молчанов, А. Орлова, Т. Сущенко, О. Тищенко, О. Шепелева. Особливу увагу, на нашу думку, приділити вивченню історичного аспекту зазначеної проблеми, якої дослідники майже не торкалися.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел 1900 р., визначити фактори, які впливали на розвиток професійного статусу вчителя, виявити ставлення суспільства до вчителів, престижність шкіл різних типів, порівняння системі освіти Франції й Англії, виявити позитивні й негативні ознаки цих систем освіти.

Аналіз педагогічних журналів “На допомогу матерям” [6–7] на початку ХІХ ст. свідчить, що вже в ці роки відзначали вплив колективу на дитину; порушували питання авторитету вчителя й учнів, старанності та ува-

ги учнів у навчанні, питання виховання епілептиків, виховання в різних країнах; аналізували позитивні й негативні ознаки виховання та навчання (Німеччині, Франції, Англії), класифікували “ненормальних дітей”, розробляли методи роботи з ними, говорили про єдність школи та сім’ї, про талант учнів, їх брехню і її причини, як навчати дітей писати, щоб зберегти їх зір.

Найкращі педагогічні праці перекладали різними мовами, видавали цілими серіями в різних номерах журналів. Наприклад, була опублікована серія статей доктора філософії Р. Пецига “Серйозні відповіді на дитячі питання”, які є вибірконими главами практичної, “обиходної”, педагогіки в перекладі з німецької. Вражають питання, які автор порушує у своїй праці: це, перш за все, поведінка дітей, вчинки дітей, автор вказує психологічні аспекти такої поведінки та надає рекомендації вчителям, як вирішувати такі педагогічні проблеми. Авторські ідеї для того часу були новаторськими, і той факт, що вони є цікавими і перекладеними різними мовами країн, свідчить про неізоляваність учителів того часу від обміну думками, пропозиціями, що сприяло розвитку професійного статусу вчителів.

На початку XIX ст. представники німецьких учителів рекомендують віддавати вчитись дітей до “одноманітної” народної школи для дітей усіх станів [7]. Такі школи не повинні бути безкоштовними, оскільки безкоштовність призводить до того, що в них навчатимуться лише діти бідних. Показником статусу школи у 1900 рр. вважали оплату за навчання, а не рівень професіоналізму вчителів, які в них працюють. Чим вища плата за навчання, тим більш заможних учнів зараховували до школи, тим вищий статус цієї школи. Автор зазначає, що в більшості заможних сімей своїх дітей віддають учитись до приватних “підготовчих” шкіл, жіночих навчальних закладів, які вважали кращими, ніж народні школи [7, с. 37]. Отже, кращими школами в 1900 рр. вважали приватні школи та жіночі навчальні заклади, незалежно від професіоналізму вчителів, які працюють у них.

У ці роки розмежування шкіл за станами зумовлювалося, насамперед, гігієнічним станом як самих шкіл так і учнів. Аналіз літератури [6, с. 524] свідчить про дуже складні гігієнічні умови в закладах освіти, в яких вимушені були працювати вчителі. Чим нижчий стан учнів, тим більше в них було хвороб, тому заможне населення намагалась захистити своїх дітей від хвороб, віддавши їх до школи, в яких діти бідних не мали змоги навчатись. Другою причиною був низький рівень моралі дітей нижчого класу, вважали, що вони могли негативно вплинути на дітей із заможних сімей. Однак автор зазначає, що такі судження помилкові, й школа повинна бути єдиною для всіх станів, у такому разі заможні батьки підвищать рівень гігієни навчальних закладів на необхідний рівень, а, на думку вчителів, “морально зіпсовані” діти існують у будь-якій школі, незалежно від її статусу. Таку думку підтримували учителі народних шкіл, зазначаючи, що не помічають у дітей нижчих станів особливої грубості чи низької моралі [6, с. 40]. Вчителі народних шкіл працювали в дуже складних умовах, оскільки класи були великі, по 80–100 учнів, перевтомлювались. Виходом із

такої ситуації могло стати залучення дітей заможних сімей до цих закладів, завдяки чому народні школи отримали б додаткові кошти, створили кращі гігієнічні умови, посилили контроль за результативністю навчання учнів.

Р. Пецига сам працював учителем, він відзначав важливу роль учителя в класі, вважаючи, що саме від нього залежать стосунки між учителем і учнями, а також у колективі класу. На його думку, єдність усіх станів у народній школі забезпечить виховання солідарності всього суспільства. Вчитель завдяки інтересу до навчання повинен сприяти пробудженню дружби в дітей. Про ставлення з повагою до вчителя учнів вказує його вислів про те, що учні не сприймають учителя як ворога, а якщо таке й трапляється, то це зазвичай провина вчителя [7, с. 43]. Тобто суспільство, особливо нижчих станів, ставилось до вчителів з повагою, у родинях виховували повагу до вчителя. Про повагу й авторитет вчителя говорять також ситуації, які описує автор: через авторитет і повагу до вчителя, відповідно до моральних норм, учні інколи доносять один на одного вчителю, але в такому разі колектив учнів починає зневажливо та з презирством ставитись до такого учня. Учитель дає такі поради іншим учителям: не вимагати від учнів іти проти колективу, а всім учням – пояснювати їх обов'язки, намагатись вирішувати конфлікти між учнями, надавати можливість колективу учнів самостійно виховувати конкретних учнів за провину, надавати свободу рішенням учнів – самосуд, але в цьому разі вчитель повинен стежити за діяльністю учнів і в разі потреби вживати пом'якшувальних заходів [7, с. 42]. Учитель повинен на перше місце ставити виховання й опанування учнями норм моралі, яких необхідно дотримуватись у процесі навчання, і через навчання виховувати. Отже, в зазначених рекомендаціях не йдеться ні про фізичне покарання, ні про залякування учнів, а навпаки, про лояльне ставлення вчителя до учнів, що є запорукою створення авторитету вчителя та показником професійності вчителя. Відзначено також керування вчителем класом через актив колективу. Так, автор зауважує, що в класі завжди є група учнів, яка має вплив на весь колектив, але вчитель через цю групу може впливати на цей колектив. Такі учні повинні вступати в співпрацю з учителем у вихованні колективу.

У 1900 рр. показником поваги до вчителя можна було вважати поведінку учнів. Так, якщо вчителя обманюють учні, вважав Р. Пенцига, то це провина вчителя й показник “педагогічного таланту вчителя” [7, с. 43]. “Можна сказати, що всякий учитель має в цьому аспекті (обману) такий клас, який заслуговує. Гарного вчителя нікому не спаде на думку обманювати” [7, с. 43]. Отже, поведінка учнів, їх ставлення до вчителя були в 1900 р. показником професійності учителя й показником професійного статусу вчителя. Наводячи приклад педагогічної ситуації з власного досвіду, автор надає пораду щодо боротьби з обманом учнів – відмова вчителя від проведення занять. Така дія вчителя сприяє усвідомленню учнями своєї провини, що в його випадку й призвело до цього, вибачення перед учителем і більш старанного навчання в подальшому. Таке вирішення педагогі-

чної ситуації вчителем підкреслює його гуманне ставлення до учнів, повагу до учнів, він не застосовує жорстоких фізичних покарань, не принижує учнів, що вказує на професіоналізм учителів, зокрема, Р. Пенциги.

Варто підкреслити, що такі статті видавали в журналах для матерів, вчителів; вони були доступні суспільству на початку XIX ст., що вказує на небайдужість суспільства до освіти, обміну думками, порад педагогів різних країн, це сприяло розвитку професійного статусу вчителів.

З метою покращення освіти вивчали досвід інших країн з організації навчального процесу. Так, Демолен [6] аналізує організацію навчального процесу французької школи на початку 1900 р., та зазначає такі недоліки в підготовці учнів, як непідготовленість до трудової та повної боротьби життя. Школа надає знання, але не вчить їх застосовувати на практиці: “Інтернати казарменого типу випускають молодь за одним шаблоном, з в’язими м’язами, відсутністю ініціативи, з притупленими здібностями, лише з бажанням стати чиновником” [6, с. 21]. Таке монастирсько-солдатське виховання французької школи вбиває в учнів індивідуальність та не дає розвиватись морально, лишає дітей самостійності. Відсутність вивчення ремесел призводить до непристосованості учнів до фізичної діяльності.

Критиці підлягають і французькі гімнастичні програми, оскільки забагато часу відведено на вивчення латини, переважно катехизичними методами навчання, на думку перевагу треба віддавати наочним методам навчання. Ж. Леметр – член французької академії, філософ, поет також підкреслює занепад французької освіти в ці часи [6]. М. Гос вказує, що інші країни випереджають Францію в освіті, тому необхідне проведення реформ. Він вказує, що аристократичною та найбільш шанованою освітою є класична [6].

Демолен, аналізуючи недоліки в освіті Франції, зазначає, що головними в школі є професор і класний наглядач. Професор зобов’язаний надавати знань учням, і “ніяких моральних зв’язків між ним та учнями не існує” [6, с. 24]. Класний наглядач узагалі має вороже ставлення до учнів, оскільки його функція поліцейська, і не передбачає поваги та довіри [6, с. 24]. Таким чином, учні французьких шкіл отримували виховання самостійно в колективі. Виховання полягає, частіше, у тому, щоб навчитись запобігати шкільному нагляду через брехню та прихованість. Таким чином, автори доходять висновку, що освіта у Франції XIX ст. привчає дітей до брехні та прихованості, а не виховує моральну людину. Враховуючи, що в “колежах” Франції вчиться 1500 учнів, середня кількість учнів становить 200–300, це вимагає жорсткої дисципліни для того, щоб зберегти порядок [6, с. 24]. В Англії такої проблеми не існує, оскільки кількість учнів обмежена в навчальних закладах. Наприклад, великий навчальний заклад Англії – Харроу, складається із сукупності маленьких шкіл, від 20 до 40 осіб різних професорів, у яких учні живуть, “столуються”, працюють [6, с. 24]. Отже, на початок XIX ст. організацію навчання в Англії вважали кращою, ніж у Франції.

Наступним питанням, яке турбувало вчителів ще в 1900 рр., було місце розташування навчальних закладів. Демолен зазначає, що навчальні заклади були розташовані головним чином у містах, через необхідність дружин викладачів у міських розвагах і суспільстві [6, с. 25].

На сторінках журналу детально аналізують освіту в Англії як найбільш результативну та прогресивну для того часу. Автори зазначають, що в англійських школах за все несе відповідальність “професор”, він надає знань та організує учнів. Професор живе разом з учнями, його життя тісно поєднано із життям учнів, його одяг не відрізняється від одягу учнів. Стосунки між учителем та учнем дружні. Навчання проводиться в класі таким чином: спочатку вчитель запитує матеріал, який уже вивчили учні, потім викладає новий матеріал, ставить запитання, щоб перевірити, наскільки учні зрозуміли матеріал, а потім пропонує письмове завдання учням, яке вони виконують під керівництвом учителя. Автор зазначає, що такий “метод” навчання дає високі результати, але можливий лише при невеликій кількості учнів у класі [6]. В Англії учні мають більше самостійності. Головне для учня – вивчити урок, а яким чином і де він це буде робити, не мало значення.

В Англії висували особливі вимоги до вчителя: бути енциклопедично освіченою людиною, мати талант викладача, а не вченого. Так, Демолен наводить дослівну редакцію оголошення на вакансію вчителя французької мови: “Потрібен професор французької, на постійне місце проживання в школі, вік 25–30 років. Йому надається квартира, стіл, прасування білизни тощо. Цей кандидат повинен володіти такими якостями:

1. З погляду моралі – повинен бути християнином, джентльменом, мати навички до праці й активності. Під терміном “християнин” ми маємо на увазі, щоб він у своїх діях, словах та думках виявляв усе те, чого навчає нас велике слово Христа та великі мислителі людства. Під словом “джентльмен” ми маємо на увазі, згідно з думкою Теккеря, щоб він мав високу мету в житті, щоб він умів охороняти власну честь від образ, щоб він умів заслужити повагу сторонніх і любов близьких, щоб був скромним у щасті і стійким у нещасті, щоб вмів перебувати в правді.

2. З погляду розуму – повинен знати ґрунтовно ті предмети, які береться викладати.

3. З погляду фізичної підготовки – повинен бути здорового складу, гарного здоров’я, енергійний, не повинен страждати від слабкості зору, слуху та голосу тощо.

4. З погляду освіти – повинен мати особистий досвід шкільної або університетської освіти.

Тих кандидатів, які не дивляться на виховання як на зміст свого життя, які не були би схильні до методичних навичок та не мали би віддатися цілком справі виховання й школі, просимо не турбувати.

Необхідні знання: французька мова, письменна та розмовна, з гарною вимовою, знання фонетики та дикції, географії, історії і літератури Франції. Знання Франції з практичного погляду, математики. Знання бажані: елементарна латина, географія, історія Англії. Знання корисні: спів,

вміння грати в крикет, стенографія” [6, с. 27]. Отже, вимоги до вчителів у Англії були досить високі, вони стосувались як знань учителя, так і його особистісних якостей. Саме така вимогливість до підбору вчителів, на наш погляд, є запорукою високої результативності праці вчителя.

Висновки. Виходячи з наведеного матеріалу, зазначимо, що проблеми, які цікавили педагогів на початку XIX ст. є суто педагогічними й актуальними на сьогодні. Важливими для нашого дослідження є те, що вже в ці роки порушували проблему поваги й авторитету вчителя. Показником престижу школи у XIX ст. вважали оплату за навчання, а не рівень професіоналізму вчителів, які в них працюють. Найбільш престижними в Німеччині в ці часи були “підготовчі” школи та жіночі навчальні заклади, які вважали кращими, ніж народні школи. Показником поваги до вчителя вважали поведінку учнів та ставлення їх до вчителя під час занять. В Англії результати праці вчителів вважались кращими, ніж у Франції на початок XIX ст., однією з умов такого стану освіти, вважаємо, була вимогливість в Англії при працевлаштуванні до особи вчителя, його знань, особистісних якостей.

Факторами, які сприяли розвитку професійного статусу вчителів того часу, є обмін найкращими педагогічними працями, що перекладались різними мовами, видавали цілими серіями в різних номерах журналів, порівняння та аналіз навчально-вихованої системи в різних країнах, високий рівень вимог до особи вчителів, що, на наш погляд, сприяло розвитку професійного статусу вчителів того часу.

Список використаної літератури

1. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 2. – 96 с.
2. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. № 3. – 128 с.
3. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 5. – 28 с.
4. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 6. – 47 с.
5. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 7. – 47 с.
6. О новом воспитании // На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 8. – С. 19–31.
7. Пенцига Руд Серьезные ответы на детские вопросы. Избранные главы практической, обиходной, педагогики / Руд Пенцига ; пер. с нем. // На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – Санкт-Петербург : Типография Б. М. Вольф, 1900. – № 9. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Васильева С. А. Фактор влияния на развитие профессионального статуса учителей (начало XIX в.)

Профессия учителя особенно важна для украинского общества в период евроинтеграции, поскольку именно учитель является основателем будущего государства, готовя новое поколение.

Анализ педагогических журналов “На помощь матерям” начала XIX в. указывает на то, что проблемы, интересующие педагогов в начале XIX в., является сугубо педагогическими и актуальными для сегодняшнего дня. Показателем престижа школы в XIX в. считалась оплата за обучение, а не уровень профессионализма учителей, работающих в них. Наиболее престижными в Германии в эти времена были “подготовительные” школы и женские учебные заведения, которые считались лучшими, чем народные школы. Показателем уважения к учителю было поведение учеников и отношение их к учителю во время занятий. В Англии результаты труда учителей считались лучшие, чем во Франции в начале XIX в. Одним из условий такого состояния образования была требовательность в Англии при трудоустройстве к личности учителя, его знаниям, личностным качествам.

Ключевые слова: учитель, профессиональный статус, престиж, авторитет.

Vasilyeva S. Factors Influencing the Development of the Professional Status of Teachers (the Beginning of XIX Century)

Teaching profession is particularly important for Ukrainian society during the European integration, because the teacher is the founder of a future state, preparing a new generation. Unfortunately, the new trends that characterize the status of teacher education institutions denominated in partial lowering the prestige of teachers work. Therefore, we believe it necessary to analyze the historical perspective development professional status of teachers and to identify factors that influence its development.

Analyzing educational magazines “To help mothers” at the beginning of the nineteenth century, we note that the problems that interested teachers in the early nineteenth century is purely educational, and relevant for today. It is important for our study is that in these years have taken up the problem of respect and authority of the teacher. Of prestige school in the nineteenth deem tuition fees, but not the level of professionalism of teachers who work in them. The most prestigious in Germany in those days had a “prep” schools and education for women who were considered better than public schools. An indication of respect for teachers, students considered the behavior and attitude of the teacher in the classroom. In England, the results of teachers considered better than in France at the beginning of the nineteenth century. One of the conditions of the state of education, we believe, was demanding in England in employment figures to the teacher, his knowledge and personal qualities.

The factors that contributed to the development of the professional status of teachers of that time is the exchange of best teaching jobs, which translated into different languages, issued whole series in different issues of the magazine, comparison and analysis of teaching and brought up systems in different countries, the high level requirements for teachers figure that We believe helped to increase the professional status of teachers at that time.

Key words: teacher, professional status, prestige, credibility.

УДК 37.043.1

В. О. ГУРІНА

ПЕДАГОГИ ТА ДІЯЧІ МИСТЕЦТВА ПРО МИСТЕЦЬКУ ПІДГОТОВКУ ЖІНОК

Статтю присвячено проблемі узагальнення поглядів педагогів і діячів мистецтва другої половини XIX – початку XX ст. на мистецьку підготовку жінок. Окреслено перспективи творчого використання позитивного історичного досвіду її організації в сучасних умовах.

Ключові слова: мистецька підготовка, сімейне виховання, естетичне виховання.

У різні історичні періоди в системі освіти України виникають жіночі навчальні заклади, окремі класи, де відведено чільне місце мистецькій підготовці, яка покликана виховувати особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал, забезпечити набуття здатності до художньо-творчої самореалізації й готовності до духовного самовдосконалення. Мистецька підготовка сучасної дівчини може бути організована під час класної, позакласної та позашкільної діяльності, у родині. Ці види діяльності прийшли з минулого як “дарунок” провідних педагогів і діячів мистецтва, зокрема другої половини XIX – початку XX ст., бо саме в той період відбулись зміни в економіко-політичних і соціально-культурних сферах країни, підвищилась увага науковців до освіти жіноцтва й організації мистецької підготовки в жіночих навчальних закладах. Україв важливим є осмислення й усвідомлення історичного досвіду, об’єктивне оцінювання історичних реалій, виявлення прогресивних чинників функціонування тих механізмів у системі жіночої освіти, творче використання яких сприятиме формуванню морально-духовного потенціалу суспільства.

У контексті нашого дослідження викликають науковий інтерес праці, в яких започатковано розв’язання проблеми організації мистецької підготовки. Зокрема, психологічне обґрунтування проблеми мистецької освіти вивчали С. Прокопова-Акопова, Б. Теплова, М. Яновська. Висвітлення сутності, змісту, форм і методів формування морально-естетичної культури різними засобами мистецтва стало предметом дослідження Л. Луганської, О. Опалюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницької, Л. Сбитневої, Г. Шевченко, О. Шкуріної. Історико-педагогічні аспекти мистецької освіти знайшли відображення в наукових розвідках Т. Благової, С. Волкової, Т. Грищенко, О. Михайличенко, А. Форостян, Р. Шмагало. Мета, завдання, зміст музичного виховання є напрямом дослідження Т. Грищенко, Л. Іванової, М. Марію, Л. Масол, О. Овчарук, О. Панасенко, О. Цвігун та ін.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури й дисертаційних робіт можна зробити висновок, що проблема узагальнення поглядів педагогів і діячів мистецтва другої половини XIX – початку XX ст. на мистецьку підготовку жінок залишилась поза увагою науковців і не стала окремим напрямом дослідження.

Мета статті – осмислити й узагальнити погляди науково-педагогічної громадськості на суть, значення, складові мистецької підготовки, що має стати базою для розвитку сучасної мистецької підготовки жінок.

Аналіз літератури свідчить, що провідні педагоги минулого вважали мистецтво засобом естетичного виховання. Так, видатний педагог П. Білецький-Носенко складав казки для дітей, пісні, оповідання для становлення внутрішнього світу своїх вихованців. У праці “Про смаки естетичні” він прагнув підвести учнів до розуміння прекрасного в житті, мистецтві, літературі та в природі [9, с. 238].

Протилежне судження щодо мистецтва як засобу естетичного виховання висуває П. Каптерев. Він зазначає, що прекрасне в мистецтві цінне, але воно не завжди доступне й потребує матеріальних витрат на придбання творів мистецтва. Прекрасне в мистецтві вторинне, воно копіює та ідеалізує прекрасне в природі [6, с. 272].

Про естетичне виховання та розвиток у дітей смаку до літератури й мистецтва піклувався І. Котляревський. Він практикував дитячі сценічні вистави, розвивав творче мислення та творчу самодіяльність своїх вихованців [9, с. 236].

Педагоги й науковці другої половини XIX – початку XX ст. вбачають у мистецтві важливий педагогічний резерв, спроможний значно підвищити ефективність формування та розвитку особистості. В Україні одним із перших звернув увагу на педагогічний потенціал мистецтва П. Юркевич. Він вважав педагогіку мистецтва засобом формування в людини вмінь перекладати всі мови на мову почуттів. При цьому не ставив за мету створити художника, композитора чи поета, а намагався прищепити учням ідеї “високих настроїв” [7, с. 4].

Про те, що не потрібно створювати митця, майстра в співі, музиканта, а потрібно навчати дитину спілкуватися з мистецтвом, щоб викликати творчі сили, розкрити мистецькі здібності й знайти, говорить і інший відомий педагог С. Русова [11, с. 91].

Ідеї щодо використання педагогічного потенціалу мистецтва в навчально-виховному процесі в школі були творчо розвинені на початку XX ст. І. Фолькельтом, Р. Штайнером та іншими прогресивними зарубіжними й українськими педагогами. Вони активно закликали до впровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчання й виховання школярів. На думку Р. Штайнера, це мало забезпечити такі умови для формування особистості, за яких інтелектуальне послідовно вироблялося б з художнього, завдяки чому зберігалася б цілісність і життєва сила молодої людини [7, с. 61].

Важливе місце серед поглядів прогресивної громадськості зазначеного історичного періоду посідає порівняння мистецької діяльності з грою. Так, С. Русова зазначає, що дитина виявляє своє мистецтво і в іграх, і в праці, і ця мистецька діяльність є намаганням знайти найкращий вираз панівному настрою, панівному враженню [11, с. 67].

П. Литвинський стверджує, що діти знаходять насолоду в іграх зі звуками не музичними, під час яких набувають цінних навичок і знань [4,

с. 10]. У так званих “звукових розвагах” дитину можуть цікавити витоків й сила звуку, місце виникнення, ритмічна послідовність. Це розвиває слух, привчаючи вухо дитини до тембру, сили, ритму звуків [4, с. 15].

Часто музика виконує супровідну роль у дитячих іграх. Документи Державного архіву Харківської області свідчать, що у восьмому педагогічному класі жіночих гімназій дівчата вивчали дитячі ігри зі співами й повинні були знати їх не менше дев’яти [3, с. 93]. Негативно ставиться до співу під час гри А. Пузиревський. Він зазначає, що так спів стає другорядною річчю, якою може займатися кожен, незважаючи на якість видобування звуку [8, с. 3].

Скрипаль, музично-громадський діяч Є. Альбрехт не відкидав важливої ролі розважальної функції музики, але був не згоден зі сприйняттям музичного мистецтва тільки як до засобу розваги.

На думку, Є. Альбрехт музична освіта в школі має включати два компоненти – навчання хорового співу й гру на музичному інструменті. Він зазначав, що інструментальне навчання потрібне для допомоги учням глибше зрозуміти та полюбити музику, залучити їх до вищих художніх цінностей і виховати в дітей потребу в музиці. Наголошував, що індивідуальна форма інструментального навчання в умовах загальноосвітньої школи досліджуваного періоду не є ефективною [1].

Погляди відомого скрипаля звертались і до професії вчителя. Його головною метою вчений вважав виховання потреби в спілкуванні з музикою, здатності дитини до її емоційного та усвідомленого слухання й виконання. Щоб реалізувати мету, вчитель повинен бути висококваліфікованим.

Про низький рівень підготовки вчителів до педагогічної праці ми можемо зробити висновки з твору Лесі Українки “Школа”, в якому вона розповідає про свою подругу-вчительку в церковноприходській школі. Письменниця була дуже здивована тим, що подруга вчить дітей співати, хоча до тих пір не чула, щоб вона співала, а тим паче могла навчати співу дітей. Вчителька скаржилась на те, що співи займають багато часу і, хоча “ця справа не складна”, вона “інший раз навіть спітніє”, а горло від занять болить дуже [2, с. 226].

Інший погляд на педагогічну працю сільських вчительок знаходимо у творах П. Грабовського. Їх образи письменник змальовував у віршах з любов’ю і в статті “Кое-что по вопросу о женских типах” казав про їх самовіддану працю [2, с. 210].

Погляди С. Русової звертались до авторитету вчителя, який повинен бути міцним. Вона вважала, що довіри між учителем і учнем можна досягнути завдяки любові до краси або мистецтва [11, с. 274].

Викладання як професійний вид діяльності споріднений з природою жінки, – виділяв П. Каптерев. Як сферу професійної праці, яка відповідає жіночій психології, він також називав мистецтво: співи, музика, живопис, скульптура, танці.

Він констатує, що жінки багато займаються музикою, музичні справи входять до складу жіночого загальноосвітнього курсу, але музична творчість

жінки на низькому рівні. П. Каптерев пояснює це тривалим низьким рівнем навчання жінки [5, с. 122]. Але мистецька підготовка повинна посісти чільне місце в жіночому навчальному курсі, бо чуттєвість жінки переважає над розумовими процесами, а мистецтво й творчість їй близькі та цікаві [5, с. 124].

І. Франко, який велику увагу приділяв сімейному вихованню й ролі матері, у статті “Жінка-мати” зазначав, що саме матір відповідає перед суспільством за виховання дітей. Тому вона має створити умови, щоб діти росли здоровими, забезпечити моральне виховання [14].

Т. Шевченко також високо цінував сімейне виховання [9, с. 245]. Щоб передати власний інтелектуальний і емоційний досвід, жінка має оволодіти комплексом знань, умінь і навичок. При низькому рівні освіти це неможливо. Т. Шевченко відзначив необхідність освіти для жінки на рівні із чоловіком, гостро критикував суспільний устрій, за якого освіта для трудящої жінки неможлива [2, с. 165].

Порушував питання про посилення уваги до навчання й виховання жінок перед Міністерством народної освіти В. Каразін. На його думку, “вплив жінок на громадянське життя країни далеко перевершує все інше” [9, с. 233].

В. Острогорський порушував питання про музичну підготовку в родині. Він сформулював вимоги до рівня освіченості матері як головної виховательки дітей: вона повинна мати гарний слух, приємний голос, знати досить велику кількість пісень та музичну літературу для дітей, грати на музичному інструменті.

А. Пузиревський казав про те, що гри на фортепіано навчають дітей майже в кожній сім’ї, а співом рідко займаються як справою потрібною. Він пропонує розучувати спів на слух та за нотами, надаючи методичні рекомендації щодо використання цих методів під час практичної діяльності [8, с. 3–5].

А. Пузиревський відзначає музику як сферу різнобарвних музично-естетичних насолод, у якій суспільство отримує велику духовну силу [8, с. 7].

Е. Брейтфус у статті в “Енциклопедії сімейного виховання і навчання” розглядає сімейне виховання в Німеччині й зазначає, що музика в німецьких сім’ях – поширене явище. Забезпечений чоловік і бідняк у Німеччині намагаються навчити своїх дітей музики, майже кожна дитина грає на музичному інструменті. Гра на фортепіано наполовину дешевше, ніж у Росії на той час [12, с. 26].

Про сімейне виховання за допомогою мистецтва говорить П. Литвинський. Він пропонує вивчати устрій музичного інструмента разом з дитиною й не відповідати на всі запитання, а зазначити, що існують видатні люди, які збагачують світ своїми винаходами. Це слугуватиме засобом виховання почуття поваги до представників науки й мистецтва [4, с. 19].

П. Литвинський пропонує гру матері з дитиною за допомогою фортепіано. Вона полягає в тому, що від дитини ховають річ. Людина, яка сховала річ, сідає за фортепіано й за допомогою динаміки звуку показує, на якій відстані знаходиться хованка [4, с. 11].

Особливе місце у вихованні молодої людини педагоги й діячі мистецтва надають співу. Є. Альбрехт пропонував ввести обов’язкові уроки хо-

рового співу в кожному класі впродовж усіх років шкільного життя. Він наголошував, що з дітьми необхідно розучувати хорові твори й паралельно знайомити з елементарними відомостями з теорії музики.

Підтримував ідею, що надання музичних знань готує до більш осмисленого сприйняття художніх творів і тим самим розвиває й очищає художні смаки суспільства, М. Фіндейзен. Музичний критик, історіограф переймався не обов'язковим статусом уроків зі співу та порушував питання про покращення його становища в школі [13].

П. Юркевич присвятив спеціальний розділ розкриттю педагогічних можливостей співу у своєму “Курсі загальної педагогіки”. Він зазначав, що спів спроможний вносити гармонію в душевний стан людини; розвивати в неї здатність до співпереживання й розуміння стану та життєвих ситуацій ближнього; виховувати в неї через пісню кращі почуття, відкривати їй шлях до людських сердець.

А. Пузиревський відзначав негативні фактори організації вокальної підготовки в школах досліджуваного періоду: брак часу на співи, великі перерви між уроками, численний клас, традиційні вимоги начальства організувати хор швидко, через що приділяли лише більш здібним учням. Він критикує друковані збірки за несерйозне ставлення до відбору матеріалу, який не відповідає можливостям дитини й не містить у собі високого художнього образу [8, с. 6–7].

Є. Альбрехт також висував ідею доступності музичного матеріалу: “Вищою мірою непедагогічно й шкідливо примушувати дітей співати те, що їм не під силу” [1].

В. Острогорський особливу роль відводив колисковим пісням, вважаючи, що завдяки їх слуханню в дитини поступово виховується “чуття” до рідних наспівів. На його думку, музичні враження мають бути пов'язані з національним фольклором.

Побічниця проблеми творення національної школи С. Русова рекомендує навчати дітей народних пісень. Починати навчання варто з простих пісень з невисоким регістром [10, с. 236].

С. Русова також звертає увагу на малювання. Вона наполягає на вільному малюванні, бо це графічна мова дитини. Вихователь повинен поширювати засоби малювання дитини, давати їй кольорові олівці, фарби. Головне – викликати “психічний малюнок”, графічний вираз переживань і вражень, а технічні навички поволі з'являться самі по собі [10, с. 255].

Висновки. Отже, науково-педагогічна громадськість визнавала проблему організації мистецької підготовки жінок у другій половині XIX – початку XX ст. актуальною й зосереджувалася на вияві впливу мистецтва на естетичне виховання дітей; розкритті педагогічного потенціалу мистецтва, виокремленні розважальної функції мистецтва; висвітленні проблеми професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Педагоги минулого порушували питання про мистецьку підготовку в сім'ї й важливу роль освіченої матері, закликали посилити музичну підготовку в загальноосвіт-

ніх навчальних закладах досліджуваного періоду, надавали методичну допомогу з мистецької підготовки вчителям і матерям.

Основними напрямками реалізації ідей науково-педагогічної громадськості другої половини ХІХ – початку ХХ ст. щодо мистецької підготовки в жіночих навчальних закладах вважаємо: посилення впровадження в практику загальної, професійно та додаткової освіти жінок різних видів мистецтва; використання творчо-розвивального потенціалу мистецтва під час викладання предметів різних циклів; розширення відомостей про мистецьку підготовку в сім'ї під час викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Адищев В. И. Музыкально-педагогическая концепция Е. К. Альбрехта / В. И. Адищев // Музыка и время. – 2003. – № 12.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР // Сост. Н. П. Калениченко. – Москва : Педагогика, 1988. – 640 с.
3. ДАХО Ф. 743, оп. 1, спр. 6 “Протоколы заседаний педагогического совета Богодуховской женской гимназии за 1916–1917 у. г.”. – 1917. – Арк. 92–93.
4. Игрушки, их назначение и выбор / П. А. Литвинский // Энциклопедия семейного воспитания и обучения, 1899. – Вып. XIII. – 44 с.
5. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. – Санкт-Петербург : Русская Школа, 1905. – 137 с.
6. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Земля, 1914. – 489 с.
7. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька та ін.; за заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
8. Пеніє в семейном воспитании / А. И. Пузыревский // Энциклопедия семейного воспитания и обучения, 1901. – Вып. XXXIX–XL. – 64 с.
9. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х – поч. ХХ ст.) : нариси / редкол.: М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін. – Київ : Рад. шк., 1991. – 381 с.
10. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упор., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Київ : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.
11. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упор., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Київ : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.
12. Семейное воспитание в Германии / Э. Л. Брейтфус // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – 1899. – Вып. XIX. – 36 с.
13. Финдейзен Н. Положение музыкального образования в средней школе и желательные изменения в его современной постановке / Н. Финдейзен // РМГ. – 1900. – № 12.
14. Видатні українські педагоги ХІХ – початку ХХ ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ualib.com.ua/br_3448.html.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Гурина В. О. Педагоги и деятели искусства о художественной подготовке женщин

Статья посвящена проблеме обобщения взглядов педагогов и деятелей искусства второй половины XIX – начала XX в. на художественную подготовку женщин. На-

мечены перспективы творческого использования положительного исторического опыта ее организации в современных условиях.

Ключевые слова: художественная подготовка, семейное воспитание, эстетическое воспитание.

Gurina V. Teachers and Artists of the Art Training for Women

Article devoted to the problem of female education and the views of scholars and teachers of the late nineteenth century the problems of the organization.

The relevance of this article, no doubt, because the education system arising Ukraine Women schools, separate classes where given prominence artistic training. Understanding and awareness of historical experience will help in the organization of educational process in women's education Ukraine XXI century.

The author identifies areas beliefs of teachers and artists: the impact of art on the aesthetic education of children; pedagogical potential of art; entertainment function of art; the problem of training teachers of artistic disciplines; artistic training in the family and the important role of educated mothers; enhance the musical training in secondary schools study period; methodical support of artistic training teachers and mothers.

The article is formed on a detailed analysis of historical and pedagogical literature, which includes the source of the second half of XIX – early XX centuries.

The article offers recommendations for improving modern art training in women's education, namely to strengthen the proceedings in general practice, professional and additional education of women of various arts; use creative and developmental potential of arts in teaching various subjects cycles; expand information on artistic training in family while teaching art subjects in secondary schools.

Key words: art education, family education, aesthetic education.

ОДЕСЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЯ ТА ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. М. ЛАНГЕ (1888–1921 РР.)

Стаття являє собою біографічний опис одеського періоду життя М. М. Ланге як педагога, освітянина та громадського діяча. Представлено класифікацію напрямів його педагогічної та громадсько-освітньої діяльності наприкінці XIX – початку XX ст. Розкрито позицію М. М. Ланге як педагога та громадського діяча в контексті суспільно-політичних подій початку XX ст.

Ключові слова: Микола Ланге, педагог, біографія, громадсько-освітня діяльність.

Враховуючи те, що в сьогоденнішньому історико-педагогічному дискурсі увага науковців сфокусована довкола персоналістичного напрямку у вивченні педагогічних ідей і динаміки становлення освіти, актуальним видається звернення до спадщини тих громадсько-освітніх діячів, які сприяли поширенню просвіти й удосконаленню навчального процесу. Вивчення та систематизація одеського періоду біографії Миколи Миколайовича Ланге (1858–1921 рр.) як педагога та громадсько-освітнього діяча дає змогу отримати повніше уявлення про загалом малодосліджену історію історико-філологічного факультету Новоросійського університету та ОВЖК, розвиток педагогіки школи різних ступенів у Одесі, вплив наукової інтелігенції на громадське життя Одещини наприкінці XIX – початку XX ст.

Метою статті є висвітлення на базі широкого кола опублікованих та архівних джерел одеського періоду біографії професора М. М. Ланге з акцентом на його громадсько-освітній діяльності.

На підставі хронологічного-географічного підходу до періодизації життєвого шляху М. М. Ланге, можемо виділити два основні періоди його життя та діяльності: перший, петербурзький, який тривав від народження вченого до призначення його на викладацьку посаду в Новоросійському університеті, та другий, одеський, змістовніший і ширший, який тривав з 1888 р. до останніх днів життя професора.

Другий період життя й діяльності М. М. Ланге вражає своєю широкомасштабністю та багатовекторністю. Окрім філософських наукових інтересів, а також глибокої зацікавленості в проблемах експериментальної психології, які визначали наукові пошуки вченого ще протягом першого етапу його життя і діяльності, другий період характеризував ще й громадсько-освітній напрям роботи.

Працюючи в університеті з 1888 р., М. М. Ланге проявив себе як майстерний лектор, прогресивний педагог, ніколи не байдужий до стану освіти всіх рівнів у Новоросійському регіоні, учений, який протягом усього життя не полишав наукової роботи й завжди був обізнаний з останніми тенденціями в галузях знань, які він викладав. Ще до захисту докторської

дисертації, на посаді приват-доцента, лекторська вдача М. М. Ланге була високо оцінена його студентами та колегами.

У цій статті вважаємо за доцільне подати класифікацію напрямів професійної діяльності професора М. М. Ланге, частково абстрагувавшись від практичних і теоретичних надбань ученого як психолога та філософа й зосередившись на результатах його праці в педагогічному і громадсько-освітньому напрямах. За основу цієї класифікації взято автобіографічні нотатки професора, що знаходяться в його особистому архіві в НБ ОНУ ім. І. І. Мечникова [10]. Отже, педагогічна складова багатовекторної професійно-педагогічної діяльності М. М. Ланге, яка досі не отримала вичерпного висвітлення в педагогічному дискурсі, реалізовувалася у таких напрямах: навчальному, громадсько-освітньому та науково-дослідному [4, с. 78–79].

Навчальна діяльність професора передбачала проведення лекційних і практичних занять в університеті, розробку нових дидактичних курсів. М. М. Ланге читав в університеті курси як загальні, так і спеціальні. Загальні курси були переважно з психології та історії нової філософії. Курси спеціального спрямування були тематично різноманітні. Вченим з його власної ініціативи було розроблено курси з основ дидактики й історії педагогіки, які він читав студентам Новоросійського університету. Крім того, щороку професор проводив різноманітні практичні заняття: загальні (з педагогіки та психології) та вузькоспеціальні (для студентів-філософів). На таких практичних заняттях студентами вирішувалися завдання з експериментальної психології, а також відбувалося обговорення студентських рефератів (з теорії науки та педагогіки).

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчує, що лекції М. М. Ланге завжди користувалися великою популярністю й охоче відвідувалися. Цей навчальний напрям діяльності Ланге-педагога тісно межує з громадсько-освітнім, адже професор також неодноразово читав публічні лекції або навіть цілі курси таких лекцій. Варто виокремити публічні лекції, що читалися професором з філантропічних міркувань.

Особливістю професійно-педагогічної діяльності М. М. Ланге була його активна громадська діяльність, яка полягала в організації навчально-допоміжних, навчальних установ та участі в наукових товариствах (у тому числі, й педагогічного спрямування). Насамперед, саме зусилля М. М. Ланге стали визначальними в аспекті становлення вищої жіночої освіти, адже саме з його ініціативи, за його клопотанням від 1902 р., в Одесі було відкрито першу вищу жіночу школу – Одеські жіночі Педагогічні курси, які згодом, завдяки численним зусиллям професора, здобули статус вищих.

Окрім того, за пропозицією М. М. Ланге при історико-філологічному факультеті Новоросійського університету було засновано Педагогічний відділ, метою якого був розгляд питань з викладання предметів гуманітарного циклу й актуальних проблем середньої школи. Керівництво відділом здійснював саме професор М. М. Ланге. Одночасно з цим він стояв на чолі Історико-філологічного товариства, для фінансової підтримки якого про-

фесором було прочитано два курси (кожен складався з десяти лекцій) з історії новітньої філософії.

М. М. Ланге був учасником Усеросійського товариства експериментальної педагогіки, в яке у 1909 р. об'єдналися прихильники експериментального напрямку в педагогіці. Це товариство визначило своєю метою виконання таких завдань:

- 1) всебічне вивчення психофізіологічної природи дітей, умов їхнього розвитку й виховання за допомогою точних природничонаукових методів;
- 2) розповсюдження в суспільстві наукової інформації про дитячу природу, психологічні основи виховання та навчання [11, с. 218].

Ця громадська організація провела чотири всеросійські з'їзди з експериментальної педагогіки, на яких було уточнено педагогічні поняття, апробовано нові експериментальні методики, обговорено накопичений досвід практичної роботи на місцях, формування наукових шкіл тощо [5, с. 31]. На з'їздах М. М. Ланге висунув питання щодо необхідності дослідження органічних чи спадкових факторів виховання. При цьому, за переконанням професора, наука про душевний розвиток дитини мала перейти з описової стадії у стадію пояснювальну, формулюючи й перевіряючи досвідом певні гіпотези щодо факторів цього розвитку [15, с. 29].

Як засвідчує аналіз історико-педагогічних джерел, М. М. Ланге також брав участь в одному з найкрупніших наукових і громадсько-просвітницьких одеських товариств – Товаристві природодослідників, яке було організовано при університеті ще в 1869 р. та мало на меті сприяння розвитку природничих наук, дослідження природи Російської імперії, зокрема південних її регіонів, і, головне, розповсюдження природничонаукових та історичних знань серед населення. Товариством було видано 42 томи наукових праць його учасників, які не втратили своєї актуальності й донині. На сторінках видань товариства світ побачили наукові роботи М. М. Ланге.

Також з 1917 р. М. М. Ланге головував у шкільному комітеті при міській думі, де проявив себе як сумлінний поборник справи початкової школи.

Той же 1917 р. став знаменним у поширенні просвіти в регіоні: 15 жовтня відбулося урочисте відкриття Народного університету [8, с. 270], заснуванням якого варто завдячувати місцевим діячам, у тому числі – М. М. Ланге, який очолив організаційну комісію установи, а згодом став керманічем історико-філологічної секції при НУ і філософської підсекції, більш того, професор виступав перед слухачами курсів закладу з лекціями з філософії та психології [6]. Важливість заснування цього просвітнього закладу підкреслена в привітанні Виконавчого комітету службовців Одеської телеграфної контори, яке на цей момент зберігається в особистому архіві професора М. М. Ланге: “У Вашій особі, шановний професоре, Виконавчий комітет виражає глибоку вдячність усім, хто несе свої труди та знання широким верствам населення, які раніше в своєму прагненні до самоосвіти були покинуті напризволяще” [8, с. 341].

Влітку 1919 р. М.М. Ланге пристав на пропозицію Є. М. Щепкіна стати консультантом при Раді Комісарів вищих шкіл Одеси, але вже незабаром залишив посаду через непримиренність із тим, що його поради і пропозиції не мали жодної ваги.

Важливим напрямом професійно-педагогічної діяльності М. М. Ланге була й науково-дослідна робота, яка полягала в написанні наукових статей і рецензій на наукові роботи. Цей аспект представлено такими педагогічно релевантними працями, як: “Душа ребенка в первые годы жизни”, “В чем должна состоять реформа нашей средней школы”, “О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего”, “Единство университета и система факультетов”, “К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях” тощо.

Усі вищенаведені напрями реалізовувалися професором одночасно впродовж усього часу викладання в університеті, що унеможливило періодизацію його життя відповідно до аспектів діяльності.

Як свідчить проведене дослідження, професора М. М. Ланге цінували як прогресивного науковця, громадського діяча, педагога, а також поважали як особистість, про що свідчить широкий пласт архівних, мемуарних та історіографічних документів. Його колеги, студенти, учні, курсисти з теплотою ставилися до нього.

Спрямованість діяльності М. М. Ланге як освітянина, його погляди та громадянську позицію неможливо розглядати без тогочасного політичного контексту. Так, події 1905 р. спровокували пожвавлення в ліберальних колах країни. Частина професорів Новоросійського університету приєдналася до всеросійської організації ліберальної професури, яка на той час провадила свою діяльність під назвою “Академический Союз”. До складу організації увійшли одеські професори, найактивнішими з яких були Є. М. Щепкін, М. М. Ланге, Б. Ф. Веріго та інші й університетські викладачі без професорського звання. Організація “Академический Союз” мала на меті сприяння перевлаштуванню університетського життя відповідно до принципів автономії та університетської свободи. Більш того, професор М. М. Ланге був членом “Коаліційної Ради” при університеті. Відомо також, що М. М. Ланге разом із Є. М. Щепкіним видавали журнал “За свободу”, друк якого було заборонено вже після публікації другого номеру з причини надто антиурядового характеру розміщених в ньому статей.

На початку 1906 р. відбулися свавільні обшуки Юріївського й Новоросійського університетів, у ході яких приміщення було оточено військовими, а також переглянуто різного типу документи, в тому числі офіційні справи й особисті папери професорів. Нічого, що могло виправдати подібне нахабство влади, не було знайдено. Тоді М. М. Ланге в числі інших передових професорів і академіків звернувся із заявою до голови ради міністрів графа Вітте. У заяві було висловлено протест освітян та науковців проти подібного зухвальства держадміністрації стосовно вищих шкіл. Автори листа обґрунтовували неприйнятність таких обшуків тим, що вони могли дис-

кредитувати вищу школу в очах населення, загострити політичні пристрасті й зашкодити відновленню правильного академічного життя [12, с. 4].

У часи буремних революційних років професори університету були поділені на негласні групи. Група правих саботувала революційний рух і прагнула втихомирити студентів, аби ті не брали участі в революційних сходках. М. М. Ланге виступив із негативною критикою такої тактики. На його думку, таке звернення могло лише роздразнити студентську молодь [7, с. 200].

М. М. Ланге досить прихильно ставився до революції 1917 р. та встановлення радянської влади. Він покладав великі надії на зміни, обіцяні прийдешніми можновладцями. У своїх мемуарах Л. Р. Коган згадує про розмову у 1906 р. з одним зі студентів, який казав, що професор М. М. Ланге притримувався доволі поміркованих політичних поглядів, але був порядним і всіляко захищав студентів [2, с. 85].

У листі від 31 серпня (13 вересня) 1919 р., поданому як офіційна відповідь на вимогу ректора пояснити членство М. М. Ланге в Раді Комісарів вищих шкіл, професор навів свою позицію та погляди стосовно політичного стану, а також обґрунтував своє бачення соціально-культурних змін. Професор висловив думку, що жахіття всеєвропейської війни та спричинене нею матеріальне й духовне зубожіння не могли бути подолані одними політичними реформами, навіть найрадикальнішими. Рушійною силою вирішення соціальних проблем учений вважав новий підхід до виховання людства, а саме виховання в дусі соціальної рівності, та вірив, що саме новий громадянсько-культурний устрій сприятиме встановленню такого рівноправ'я та справедливості. На думку професора, підґрунтям для якісних соціальних трансформацій мало стати докорінне оновлення школи, університету, науки та взагалі культури [9, с. 313–314].

Утім, ставши свідком ще більшого зубожіння, соціальної нетривкості, наростаючого терору та хаосу, що опанував серця й розуми представників інтелігенції, наприкінці свого плідного та суспільно корисного життя учений пережив гостру духовну кризу [1, с. 192]. Пішов з життя М. М. Ланге 14 (за деякими даними 15) лютого 1921 р. Трапилося це в університетській клініці, в стінах того самого університету, де протікала вся його академічна діяльність [14, с. 69]. Життя М. М. Ланге обірвала серцева хвороба. Ось що писав видатний професор, учений-латиніст, історик театру й театральний критик Б. В. Варнеке про останні дні визначного професора в листі, датованому 1 червня 1923 р. та адресованому Ф. І. Успенському, в якому скаржився на важкі умови для становлення науки в Одесі та згадував долі ряду спільних одеських знайомих, серед яких був і М. М. Ланге: “Про болісну смерть М. М. Ланге Ви, звичайно, знаєте. Він довго помирав, впав перед смертю у містицизм і антисемітизм, але похований був так, як личить громадянинові. Доля не дала йому безболісної й неганебної кончини” [16, с. 448]. С. Л. Рубінштейн у некролозі з жалем зазначав, що видатний учений та освітянин пішов із життя у складний період

перебудови вищої школи, саме в той момент, коли процес реорганізації навчально-виховних інституцій потребував активної участі М. М. Ланге, одного з найвидатніших представників Новоросійського університету. С. Л. Рубінштейн відніс М. М. Ланге до тих науковців, праці яких не вичерпали свого творчого потенціалу [14, с. 69], а М. І. Гордієвський зауважував, що масштаб особистості професора М. М. Ланге був таким, що йому вдалося би досягнути набагато більшого, якщо б він працював ближче до наукових центрів [2]. Такої самої думки щодо можливості повнішої реалізації потенціалу науковця й освітянина М. М. Ланге був і Е. Л. Радлов, який у некролозі, присвяченому пам'яті професора, писав, що М. М. Ланге міг у сприятливіших умовах зробити значніший внесок у розвиток науки, але через те саме несприятливе лихоліття Е. Л. Радлов навіть не зміг дізнатися точну дату смерті М. М. Ланге – “видатного ученого і симпатичної людини” [13, с. 155]. Втрату науковця й освітянина, М. М. Ланге, можна бути схарактеризована словами, якими його найвідданіший учень М. І. Гордієвський завершив свою славнозвісну розвідку: “Наука втратила видатного дослідника, суспільство втратило невтомного діяча, що так багато зробив у царині освіти на терені Степової України” [2, с. 47].

Висновки. Окресливши контури одеського періоду життя і громадсько-освітньої діяльності М. М. Ланге, доходимо висновку про масштабність його персоналії та необхідність її актуалізації в сучасному історико-педагогічному дискурсі, зважаючи на те, що досвід його професійно-педагогічної діяльності досі не був ґрунтовно вивчений і висвітлений в історико-педагогічній літературі.

Список використаної літератури

1. Акімова Л. Н. Ланге Микола Миколайович / Л. Н. Акімова, Б. Й. Цуканов, М. М. Ланге // Професори Одеського (Новоросійського) університету : біогр. словник. – Одеса : Астропринт, 2005. – Т. 3. – С. 188–193.
2. Відділ рукописів Російської національної бібліотеки. – Ф. 1035. – Оп. 1. – Спр. 42. – Арк. 85.
3. Гордієвський М. І. Наукова й громадсько-педагогічна діяльність професора М. М. Ланге / М. І. Гордієвський // Зап. Одеськ. наук. при ВУАН т-ва. – 1930. – № 1. – С. 1–48.
4. Корнюш Г. В. Напрями педагогічної та громадсько-освітньої діяльності професора М. М. Ланге / Г. В. Корнюш // Матер. наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи (13 травня 2014 р.). – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 78–79.
5. Макаренкова Е. М. Экспериментальная педагогика России как научный феномен начала XX века : монография / Е. М. Макаренкова. – Рязань, 2012. – 120 с.
6. Музичко О. Є. “Одеський Народний університет в пам'ять революції 1917 року” в історії культури Одеси / О. Є. Музичко // Південний захід. Одесика: Історико-краєзнавчий науковий альманах. – Одеса : Друкарський дім, 2011. – Вип. 11. – С. 87–115.
7. Музичко О. Є. Одесский период карьеры профессора Ивана Ивановича Иванова: консерватор против революционного хаоса / О. Є. Музичко // Південний захід. Одесика: Історико-краєзнавчий науковий альманах. – Одеса : Друкарський дім, 2013. – Вип. 15. – С. 191–205.
8. НБ ОНУ імені І. І. Мечникова, Відділ рідкісних книг і рукописів, Особистий архів М. М. Ланге, п. 32, од. зб. 302, арк. 270–341.

9. НБ ОНУ імені І. І. Мечникова, Відділ рідкісних книг і рукописів, Особистий архів М.М. Ланге, п. 36, од. зб. 361, арк. 313–314.
10. НБ ОНУ імені І. І. Мечникова, Відділ рідкісних книг і рукописів, Особистий архів М.М. Ланге, п. 38а, од. зб. 369, арк. 29–35
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров [и др.]. – Москва, Педагогика, 1991. – 448 с.
12. Протест выборщиков от университетов // Сибирская жизнь. – 23 апреля 1906. – № 84. – С. 4.
13. Радлов Э. Л. Николай Николаевич Ланге / Э. Л. Радлов // Мысль. – Санкт-Петербург, 1922. – № 1. – С. 154–155.
14. Рубинштейн С. Л. Николай Николаевич Ланге / С. Л. Рубинштейн // Народное просвещение: Издание Одесского губернского отдела народного образования. – 1922. – № 6–10. – С. 69–70.
15. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – Санкт-Петербург, 1910. – 401 с.
16. Тункина И. В. Б. В. Варнеке и его воспоминания об ученых / И. Б. Тункина // Scripta antique. Вопросы древней истории, филологии, искусства и материальной культуры. – Москва : Собрание, 2011. – Т. 1. – С. 435–466.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Корнюш А. В. Одесский период жизни и общественно-педагогической деятельности Н. Н. Ланге (1888–1921 гг.)

Статья представляет собой биографическое описание одесского периода жизни Н. Н. Ланге как педагога, просветителя и общественного деятеля. Представлено классификацию направлений его педагогической и общественно-образовательной деятельности конца XIX – начала XX ст. Раскрыто позицию Н. Н. Ланге как педагога и общественного деятеля в контексте социально-политических событий начала XX ст.

Ключевые слова: Николай Ланге, педагог, биография, общественно-образовательная деятельность.

Kornyush H. The Odessa Period of Life and Socio-Pedagogical Activity of Mykola Lange (1888–1921)

The present article deals with the biographical description of the Odessa period of life of M. Lange as a pedagogue, educator and public figure. The classification of his public and educational activity in the end of the XIX – beginning of the XX century is presented in the article. The main aspects of his pedagogical and educational activity are singled out and briefly characterized. M. Lange's position as a pedagogue and public figure is examined in the socio-political context of the early XX century. The article covers the value of the public and pedagogical activity of M. Lange in the context of the development of pedagogical science of the period under study. The source field of the given historical and pedagogical problem has been clarified and expanded, unknown historical and archival documents (memoirs, autobiographies, obituaries, newspaper articles) concerning M. Lange's pedagogical activity have been introduced into scientific usage that has made it possible to extend the coverage of the pedagogical thought in Ukraine in the end of the XIX – beginning of the XX century and to determine the importance of M. Lange as an educator and public figure.

Key words: Mykola Lange, pedagogue, biography, public and educational activity.

УДК 378.147:61:378.4(7)ГАРВ

А. К. КУЛІЧЕНКО

ОРГАНІЗАЦІЙНІ НОВАЦІЇ В МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ ГАРВАРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗА ЧАСІВ Ч. В. ЕЛІОТА

Статтю присвячено особливостям організаційних новацій у Медичній школі Гарвардського університету за часів Ч. В. Еліота – видатного американського освітнього діяча, новатора, президента Гарвардського університету (1869–1909). Зосереджено увагу на трансформації медичної освіти США кінця XIX ст. – початку XX ст. та описано організаційно-педагогічні нововведення в Медичній школі Гарвардського університету, починаючи з 1870-х рр.

Ключові слова: Ч. В. Еліот, Медична школа Гарвардського університету, реформи, термін навчання, лабораторні дослідження, умови вступу.

Приблизно за 230 років (1782 – наші часи) свого існування Медична школа Гарвардського університету пройшла шлях від звичайного медичного навчального закладу з кільканадцятьма студентами до сучасного престижного “флагмана” освіти. У XXI ст. Медична школа є однією з провідних навчальних інституцій, що готує так звану “медичну еліту” – висококваліфікованих фахівців, які відповідають вимогам суспільства та демонструють належні знання, уміння й навички, здобуті завдяки вмілому поєднанню теорії та практики в демократичному навчальному процесі із застосуванням освітніх інновацій.

Світова педагогіка вказує на те, що становлення та розквіт діяльності Медичної школи припадає на період президента Гарвардського університету Чарльза Вільяма Еліота (1834–1926) – видатного американського просвітника, новатора. Так, у багатоаспектних працях різних років, зокрема Г. Джеймза, Р. Гайгера, Дж. МакК’ю, М. Марш, В. Роннер та інших, увагу сфокусовано на організаційних змінах Гарвардської медичної школи наприкінці XIX – початку XX ст., котрі дослідники пов’язують з постаттю саме Ч.В. Еліота. Проте це питання висвітлене фрагментарно, побіжно (Н. Шевченко, О. Хоменко) і потребує окремого вивчення в контексті сучасної вітчизняної педагогіки та модернізаційних процесів, що відбуваються в новітній українській медичній освіті.

Метою статті є виявлення особливостей організаційних новацій у Медичній школі Гарвардського університету за часів Ч. В. Еліота.

Коли у 1869 р. Чарльз Вільям Еліот став президентом Гарвардського університету, Медична школа нічим не відрізнялася від багатьох інших у США – непримітний приватний навчальний заклад, що належав лікарям з Бостона й мав фінансову незалежність від університету. Новий президент Гарварду був прихильником ідеї про те, що за медичну освіту повинні відповідати університети й що все має бути засноване на ранній і суворій освіті з фундаментальних наук, особливо з хімії. Також Ч. В. Еліот був пе-

реконаний у необхідності вивчати наукові принципи як у лабораторіях, так і на лекціях [2, с. 38]. У своїй інавгураційній промові президент Ч. В. Еліот відзначив важливість освітніх змін у медичній освіті: “Одним з головних удосконалень у галузі медичної освіти в цій країні (США. – *А.К.*) протягом останніх двадцяти років є перенесення певних фактів з підручників у лекції, які раніше були основним засобом теоретичного навчання. Навчання студента-медика пропонує найкращі приклади методів і результатів наукової освіти. Перетворення, під які за три роки підпадає середньостатистичний студент з гарної медичної школи, є свідченням ефективності освіти, яку він здобуває” [1, с. 43].

Аналізуючи досвід німецької медичної освіти, де лабораторні дослідження з фізіології, анатомії, гістології, бактеріології були революцією, Ч. В. Еліот вирішив змінити ситуацію, що склалася, вважаючи трансформацію парадигми тогочасної американської медичної освіти ключовою у створенні університету нового покоління й адаптуючи німецьку освітню модель [6, с. 38]. Крім того, існує так звана “версія вади зовнішності”, що пояснює прагнення Ч. В. Еліота змінити медичну освіту. Справа в тому, що у президента Гарвардського університету на обличчі з правого боку була вроджена пляма, якої він соромився й намагався позбутися все життя, постійно спостерігаючи за здобутками сучасної йому медицини [7, с. 14].

У 1870 р., коли тільки у 20% студентів Гарвардської медичної школи була базова освіта, у своїх доповідях президент Ч. В. Еліот продовжував наголошувати, що вся система медичної освіти в США потребує ретельного реформування. Освітянин також вважав, що невігластво та загальна некомпетентність пересічного випускника американської медичної школи, коли він здобув ступінь, – жахливі наслідки. Однією з перших реформ було те, що Ч. В. Еліот поєднав посаду ректора університету та очільника Медичної школи [2, с. 37]. Деякі зміни, запропоновані Ч. В. Еліотом, відбувалися швидко та ефективно. Так, наприклад, у 1871 р. Медична школа стала частиною Гарвардського університету, було запроваджено лабораторні дослідження та розширено терміни здобуття освіти – від двох семестрів по чотири місяці до трьох років. Також професор Ч. В. Еліот з особливим інтересом брав участь в оновленні медичних навчальних планів та запровадженні нової процедури прийому майбутніх студентів [2, с. 37; 3, с. 49; 6, с. 38]. Це була так звана “Революція Еліота” (the Eliot Revolution) [3, с. 49].

У 1875 р. з’явилися перші друковані вимоги щодо вступу до Медичної школи Гарвардського університету, де йшлося про особливості вступної кампанії 1877 р.: “У вересні 1877 р. та надалі всі вступники мають надати ступінь з гуманітарних або природничих наук від визнаного коледжу або наукової школи, щоб складати іспити з латинської мови (може бути французька або німецька мови, однак, ці мови – рівнозначні латині) та фізики”. У 1877 р. було внесено деякі зміни: “Всі вступники, за винятком тих, хто склав іспити до Гарвардського коледжу, мусять мати ступінь бакалавра” [цит. за: 3, с. 38–39]. У 1880 р., крім вступних іспитів з англійсь-

кої мови, з латини та фізики, потрібно було скласти ще один. Майбутній студент повинен був обрати зі списку: французька мова, німецька мова, алгебра, геометрія, ботаніка. У 1893 р. обов'язковим став іспит з хімії.

Після 1892 р. термін навчання у Медичній школі становив чотири роки. Інші ж новації були болісними, трудомісткими та часовитратними. Щоб, наприклад, здобути ступінь доктора медичних наук, претендент повинен був продемонструвати високий рівень наукової підготовки. Ч. В. Еліот розглядав цей ступінь як певне академічне досягнення, а не звичайну ліцензію для медичної практики. Тож він постійно сперечався з консервативним крилом професорсько-викладацького складу школи [3, с. 49; 6, с. 38].

На думку М. Марш та В. Роннер, на початку 1890-х рр. гарвардська Медична школа не була найінноваційнішою серед тогочасних медичних навчальних закладів. Значних успіхів у цьому напрямі досягла, заснована в 1893 р., Медична школа в Університеті імені Джонса і Гопкінза. Проте Медична школа Гарвардського університету буда одним з лідерів у перетворенні медичної освіти. На рубежі XIX та XX ст., коли спостерігалось стрімке збільшення вступників і постала гостра потреба в розширенні професорсько-викладацького складу, у Ч. В. Еліота з'явився амбітний план щодо створення нового медичного університетського містечка. Тому на початку XX ст. школу було перенесено з району Бек Бей (Бостон) на Лонгвуд Авеню (зараз територія відома як "the Longwood Area") [6, с. 38; 7, с. 13].

Попри нову територію, відведену під Медичну школу, величні будівлі, керівництво Гарвардського університету зіткнулося з багатьма проблемами під час організації майбутнього навчального процесу. Так, перед офіційним відкриттям у червні 1906 р. на щорічній зустрічі Асоціації випускників Гарвардської медичної школи Ф. Меллорі, помічник президента Ч. В. Еліота, повідомив про кілька проблем, що необхідно було подолати якнайшвидше: не вистачало благодійних коштів для належного обладнання лабораторій, гідної зарплатні для працівників, які змушені були шукати роботу в медичних закладах; професорсько-викладацькому складу бракувало фахівців різних медичних спеціалізацій, тому завідувачам клінічних кафедр було важко детально планувати навчальний рік та літню виробничу практику [5, с. 334–335].

Після зустрічі випускників до фонду Медичної школи почали надходити пожертви та звертатися спеціалісти, які бажали допомогти Гарвардському університету. Тож відкрите 25 вересня 1906 р. медичне містечко з неокласичними мармуровими будівлями стало найбільшим у країні медичним комплексом [6, с. 38; 7, с. 13], який ефективно функціонує й зараз.

З відкриттям містечка Медичної школи почалася епоха "тропічної медицини" – дослідження не тільки захворювань, пов'язаних з умовами тропічного клімату, а й хвороб, що з'являються в умовах антисанітарії та

під час порушення правил особистої гігієни. Так, Ч. В. Еліот підкреслював, що медицина повинна стояти на варті захисту й безпеки як особистого, так і громадського здоров'я. На чолі тропічної медицини спочатку були три викладачі Медичної школи Гарвардського університету: доктор М. Розенау, перший у США професор профілактичної медицини та гігієни; доктор Дж. Віппл, професор санітарії, та Т. Сміт, професор порівняльного патології. У 1915 р. доктор Р. Стронг став першим професором тропічної медицини Гарвардського університету. Спільно з Массачусетським технологічним інститутом Гарвардська медична школа пропонували отримати “сертифікат у галузі суспільної охорони здоров'я” [9, с. 179].

Президент Ч. В. Еліот не зупинявся на запровадженні новацій у Медичній школі. Так, в одному з номерів журналу “Science. New Series” за листопад 1909 р. було викладено такі стратегії щодо вдосконалення навчального процесу Медичної школи Гарвардського університету:

- доповнити ступінь бакалавра мистецтв необхідними медичними дисциплінами;
- без обмежень зараховувати до Медичної школи тих осіб, які мають ступінь бакалавра з відзнакою;
- присвоювати ступінь доктора медичних наук після проходження резидентури та після опанування теоретичних і практичних знань, умінь, навичок у галузі медицини;
- запровадити простий адміністративний механізм для здобуття ступеня доктора медичних наук відповідно до чинного механізму здобуття ступеня доктора філософії;
- виконувати вище зазначені приписи з метою створення та збереження навчальної свободи у вивченні медицини;
- послабити доволі жорстку організацію навчального процесу в Медичній школі й посилити увагу до якості докторських досліджень, а не їх кількості й шляхів здобуття ступенів;
- заохочувати кращих студентів. Дозволити їм обирати дисципліни за власним бажанням [8, с. 680].

Також за часів правління президента Ч. В. Еліота в Медичній школі було створено багато кафедр, зокрема, дерматології (1871), офтальмології (1871), психічних хвороб (1871–1885), гігієни (1871), гістології та ембріології (1887), ларингології (1888), гінекології (1888), отології (1888), бактеріології (1891), неврології (1893), ортопедії (1893), педіатрії (1893), компаративної патології (1896), фармакології та терапії (1900), компаративної анатомії (1902), інфекційних хвороб (1903) [4, с. 9–10].

У 1909 р. 75-річний Ч. В. Еліот вийшов на пенсію, залишаючи посаду президента університету й багато організаційно-педагогічних досягнень, котрі зробили Гарвард одним з найуспішніших та авторитетніших вищих навчальних закладів не тільки США, а й світу.

Висновки. Отже, Ч. В. Еліот – один з надзвичайно талановитих і працюючих управлінців-освітян, який за 40-річний термін перебування на

посаді президента Гарвардського університету змінив концептуальний підхід до організації медичної освіти в США: він запровадив у навчальний процес Медичної школи лабораторні дослідження та елективну систему навчальних дисциплін, відкрив велику кількість нових клінічних кафедр і потужне медичне містечко, яке функціонує й у XXI ст., змінив умови прийому абітурієнтів та присвоєння наукових ступенів тощо.

Беззаперечно, постать Ч. В. Еліота та його організаційно-педагогічні новачі в Гарвардському університеті є вагомими, однак залишаються ще недостатньо висвітленими на вітчизняному педагогічному тлі. Тож перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні організаційних новачі Ч. В. Еліота в інших структурних підрозділах Гарвардського університету, зокрема в Інституті богослов'я (1816), Школі права (1817), Школі бізнесу (1908) та ін.

Список використаної літератури

1. Addresses at the Inauguration of Charles William Eliot as President of Harvard College: Thursday, October 19, 1869. – Cambridge [Mass.] : Sever and Francis, Booksellers to the University, 1869. – 65 p.
2. Barr D. Questioning the Premedical Paradigm: Enhancing Diversity in the Medical Profession a Century after the Flexner Report / D. Barr. – Maryland : Johns Hopkins University Press, 2010. – 240 p.
3. Black P. Harvey Cushing at the Brigham / P. Black, M. Moore, E. Rossitch. – Illinois : AANS, 1993. – 163 p.
4. Ernst H. The Harvard Medical School 1782 – 1906 / H. Ernst. – Boston : Harvard Medical School, 1906. – 310 p.
5. Mallory F. B. The Present Needs of the Harvard Medical School / F. B. Mallory // Science. New Series. – Vol. 24. – No. 611. – 14 September 1906. – P. 334–338.
6. Marsh M. The Fertility Doctor: John Rock and the Reproductive Revolution / M. Marsh, W. Ronner. – Maryland : JHU Press, 2010. – 384 p.
7. Mulliken J. B. Mulliken and Young's Vascular Anomalies: Hemangiomas and Malformations / John B. Mulliken, Patricia E. Burrows, Steven J. Fishman. – USA : Oxford University Press, 2013. – 1144 p.
8. The Harvard Medical School and Harvard College // Science. New Series. – Vol. 30. – No. 776. – 12 November 1909. – P. 679–680.
9. Weller T. H. Growing Pathogens in Tissue Cultures: Fifty Years in Academic Tropical Medicine, Pediatrics, and Virology / T. H. Weller. – Boston : Boston Medical Library, 2004. – 292 p.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2015.

Куличенко А. К. Организационные новации в Медицинской школе Гарвардского университета во времена Ч. У. Элиота

Статья посвящена особенностям организационных новаций в Медицинской школе Гарвардского университета во времена Ч. У. Элиота – выдающегося американского деятеля, новатора, президента Гарвардского университета (1869–1909). Внимание сосредоточено на трансформации медицинского образования США конца XIX в. – начала XX в. и описаны организационно-педагогические нововведения в Медицинской школе Гарвардского университета, начиная с 1870-х гг.

Ключевые слова: Ч. У. Элиот, Медицинская школа Гарвардского университета, реформы, срок обучения, лабораторные исследования, условия поступления.

Kulichenko A. Organizational Innovations in the Medical School at Harvard University in the Time of Ch. W. Eliot

The article deals with features of organizational innovations in the Medical School at Harvard University in the time of Ch. W. Eliot. For about 230 years (1782 now) of its existence the Harvard Medical School has been developing from an ordinary medical educational establishment with several students to the modern top university in the world. In the XXIst century, the Medical School is one of the leading educational establishments that prepares so-called 'medical elite' – highly educated professionals who are up to the society challenges and demonstrate appropriate knowledge and skills that are acquired with the help of combination of theory and practice in a democratic learning process, using educational innovations.

Pedagogics indicates that the formation and flowering of the Medical School is in phase with the Harvard President Charles William Eliot (1834–1926), who is an outstanding American educator, innovator. Besides, the paper focuses on the transformation of the medical education in the United States of America during the end of the XIXth cent. – the beginning of the XXth cent. and describes the organizational and pedagogical innovations in the Medical School at Harvard University since 1870.

All in all, Ch. W. Eliot is one of the extremely talented, hard-working managers and educators. Being a president of Harvard University for 40 years, he has changed the conceptual approach to the medical education in the United States of America, introduced laboratory research and elective courses, opened many new clinical chairs and powerful medical campus, which runs even in the XXIst cent., changed the enrollment requirements and degree awarding etc.

Key words: *Ch. W. Eliot, Harvard Medical School, reforms, training time, laboratory research, enrollment requirements.*

УДК 37.015.31

Т. И. СУЩЕНКО

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАСТАВЛЕНИЯ К. Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННЫЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

*В роки царської сваволі
Він жадав народу волі;
Працював для Батьківщини,
Душу розумів дитини.
Школу врятував з безодні, –
Став безсмертним він сьогодні!*
П. Тичина

Раскрыты особенности современного вузовского педагогического процесса, в основу которого положены результаты теоретического анализа всемирно известных концептуально значимых положений педагогического наследия К. Д. Ушинского. Дано определение вузовского педагогического процесса в условиях тенденций общественного развития, личностно ориентированного к нему подхода.

Ключевые слова: педагогические взгляды К. Д. Ушинского, личность, личностно ориентированный подход, вузовский педагогический процесс.

Актуальность всестороннего изучения педагогической системы К. Д. Ушинского из года в год возрастает. В этом и заключается величие и жизненность его педагогического наследия. Автор талантливых советов и наставлений предупреждал, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

Будучи крупнейшим ученым своего времени, всецело преданным достоинствам личности, ее интересам, непоколебимо верящим в прогресс и науку, педагогические законы, советы и рекомендации Ушинского и сегодня отличаются величайшим реализмом, работают на перспективу.

Цель статьи – раскрыть особенности современного вузовского педагогического процесса, положив в основу результаты теоретического анализа концептуально значимых положений педагогического наследия К. Д. Ушинского.

Изучая постановку вопроса о воспитании в “Педагогических приложениях «Опыта педагогической антропологии»”, Ушинский писал: “Показав всю необходимость стремления к свободе для нравственной, т. е. человеческой жизни человека, показав те страшные извращения человеческой природы, к которым приводит как подавление этого жизненного стремления, так и его оторванность от всякой душевной деятельности, без него невозможной, мы тем самым уже показали всю неизмеримую важность обязанностей воспитателя в этом отношении. Он должен зорко отличать упорство, каприз и потребность свободной деятельности, и бояться более всего, чтобы, подавляя первые, не подавить последней, без которой душа

человека не может развить в себе никакого человеческого достоинства: словом, он должен воспитать сильное *стремление к свободе* и не дать развиться *склонности к своеволию и произволу*” [7, с. 485]. Именно поэтому Ушинский признавал, что правильный путь воспитания следует искать между двумя одинаково губительными крайностями – безграничным своеволием и безграничным рабством. Это – “путь вольной деятельности, требующий свободы настолько, насколько есть содержание в самой деятельности” [7, с. 483].

Едва ли надо отмечать, как важно в педагогическом отношении это предупреждение сегодня, показывающее, какую огромную опасность часто таит в себе столь современное воспитание, много его больших и малых промахов, доставляя детям удовольствие пользоваться в жизни безграничным своеволием или снисходить к безграничному рабству.

Ушинский учит, что воспитание, этот сложнейший процесс формирования личности, осуществляется главным образом через посредство обучения. Исходя из этого, обучение является “главным органом воспитания”, напоминая при этом о том, что “воспитательное влияние науки тогда только окажется действительным, когда она подействует не на один ум, но на нашу душу и на чувство” [1, с. 5].

Очень важно для нас педагогов, что вопрос о воспитывающем обучении Ушинский поставил совершенно оригинально, в новом плане, а главное – правильно разрешил его, используя при этом прежний опыт Я. А. Каменского, который первым поставил вопрос о воспитывающем обучении, возводя его в принцип обучения, требующий превращения школы “из лабиринта света” в “мастерскую гуманности” [5, с. 134].

Ушинский требовал от каждого учителя: построить все обучение так, чтобы оно не только обогащало детей все новыми и новыми фактами вообще, но и целеустремленно развивало их и умственно, и нравственно.

В основу такого воспитания должна быть заложена идея свободы, равенства между народами. На вопрос о том, что должно быть показателем человечности человека, он дает ответ: “Сознание личности своей – равной всякой другой личности – и стремление к совершенству, не только кажущемуся, но истинному, к совершенству в своих собственных глазах. – Дурное обращение с тобой – возбуждает в тебе ненависть и отвращение; то же возбудит и в другом твое дурное действие с ними [4, с. 306].

В наши дни, когда ускоряются темпы и напряжение жизни, повышаются требования и большая ответственность человека за свою культуру, возникла острая необходимость перехода от конфликтов и конфронтации, количество которых увеличивается в напряженной экономической и политической жизни, к конструктивному диалогу на всех уровнях жизнедеятельности.

Каждая личность – представитель любого этноса, каждая социальная или национальная общность, каждое государство в современном мире должны взаимодействовать в диалоге, путем знания, расширения людьми своего духовного мира, умения встать на позиции другого человека, открывать в наибольшей степени мир других культур.

Сбываются наставления Ушинского о том, что придет время, быть может, и не скоро, когда потомки с ужасом будут вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой нелепой небрежности.

В сложившейся ситуации, при всех образовательных инновациях инерция и пренебрежение к воспитательным проблемам сейчас особо показательна. Реальный педагогический процесс в условиях тенденций общественного развития, как видно из вышесказанного, сталкивается с комплексом сложных обстоятельств, требующих неотлагательных концептуальных решений и новых целевых парадигм образования с учетом педагогического, исторически значимого для организации образования во всемирном наследии К. Д. Ушинского.

Для своего исследования мы избрали образовательное пространство высшей школы, его педагогический процесс и его особенности в эпоху приоритета личности.

Определить точные границы и масштаб выбранной проблемы в этой статье нам представляется затруднительным, ибо перечень противоречий в понимании сущности феномена “педагогический процесс”, равно как и его эффективности в высшей школе, приведет к неизбежной неокончателюности эксплицированных выводов. Исходным посылом для такой мысли являются доминирующие ныне методологические, идеологические или теологические конструкции, мирно сосуществующие и крайне жестко сталкивающиеся на практике, приводя к неразберихе и путанице в миропонимании значимости высшего образования вообще, и в понимании сущности педагогического процесса в частности.

Детонатором для серьезного анализа этого феномена послужила делегированная для нас научная задача – найти теоретические основания и методологическую базу для использования понятия “педагогический процесс” в условиях заявленного временем триумфа личности.

Исключительно важное значение в этом плане имеют мысли Ушинского о высшем образовании, завершающем звене системы народного образования человека, обеспечивающим его полную подготовку по тем или другим отраслям знания, которую он рассматривал не как замкнутую, кастовую систему, предназначенную для привилегированных сословий, а как систему, ставившую своей целью служение интересам страны и народа.

Ушинский не только знал современную ему систему высшего образования, но, что самое главное, принимал непосредственное участие в работе учреждений этой системы как профессор Ярославского Демидовского юридического лицея. Поэтому многие вопросы высшего образования, на которых Ушинский сосредоточил свое внимание, разрешались им с глубоким знанием дела.

Основные требования Ушинского к системе высшего образования заключались в том, чтобы: 1) эта система имела народный характер и открывала свободную дорогу к высотам науки широким массам народа; 2) ее

содержание всецело отвечало требованиям развития общественно-экономической жизни страны; 3) она развивалась и совершенствовалась само-бытно, свободно, без вмешательства царских чиновников и без вредного влияния иностранных систем высшего образования, чуждых жизни русского народа [2, с. 166].

Исходным тезисом для дальнейшей теоретической конструкции сущности педагогического процесса в педагогике высшей школы стало раскрытие нами качественно нового педагогического процесса в высшей школе как процесса взаимного духовного обогащения педагогов и студентов в условиях психологически комфортного учебного взаимодействия, диалогической культуры, интеллектуального сотворчества.

Наши эмпирические итоги многолетней работы по созданию такого педагогического процесса в Классическом приватном университете показали неплохие эмпирические перспективы такого подхода и первые полноценные гипотезы: чем больше преподаватель является самим собой в отношениях со студентами, чем больше его позиция по отношению к студентам строится на субъект-субъектной основе, чем меньше он скрывается за формальными фасадами профессионального и личностного статуса, чем искренне и точнее принимается внутренний мир каждого студента, тем более вероятно, что взаимное духовное обогащение состоится, а сами студенты изменятся. Правда, есть и проблемы.

Во-первых, неизвестно, стоит ли быть “публично духовным”, тотально в этом смысле искренним, решившись транслировать свои чувства без всяких “фильтров”?

Во-вторых, не кроется ли в принятии всегда уникальной духовности другого человека некоторая утопизация человеческой природы? Возможно, безусловное принятие другого человека таким, каков он есть, – действительно одно из главных условий роста духовности в каждом из нас, но готовы ли четверть миллиона украинских педагогов высшей школы сделать это по отношению к каждому студенту хотя бы в перспективе?

В-третьих, не заложена ли опасность в “неотфильтрованном” взаимном духовном обогащении, ведь принимая и присоединяясь таким образом к внутреннему миру уже сложившейся патогенной личности, мы имеем шансы сами измениться в патогенном направлении. Становится очевидным, что наиболее сложная методологическая проблема – это определение критерия разумной меры в духовном самораскрытии и преподавателя высшей школы в педагогическом процессе.

Человеческая деструктивность как реальная сторона духовного потенциала без наличия чувства меры, которая позволит “отфильтровать” деструктивное, неизбежно вырвется изнутри вместе с высокой духовностью, ведь надежного фильтра пока не найдено.

Приведем в пользу последнего тезиса мнение Ф. Я. Вертца, одного из сторонников гуманистического течения психологической науки: “Когда мы, люди XX века, ... делали односторонние попытки избавиться от своих

пороков – имеющихся в нашей натуре безжалостного, звериного, инфантильного, уголовного, неразумного, болезненного и т. д., – не переставали мы вследствие этого понимать друг друга и самих себя? Ведь жизнь всех нас... содержит эти недостатки”. Автор считает, что пытаюсь устранить деструктивное в нас самих, мы парадоксальным образом теряем саму нашу духовность. Возможно, целесообразно в данном случае пользоваться правилом Протагора “Человек является мерилем всех вещей” и полагаться на интуицию и совесть каждого педагога?

Понятно, что всем людям вообще, а педагогам высшей школы в частности, нужна некая внутренняя субстанция для постоянного выбора действий. Эта субстанция имеет в разных интерпретациях разные названия, но у славянских народов наибольшую идентификацию получил термин “совесть”. Считается, что именно совесть во всех сложных ситуациях, которые содержит педагогическое взаимодействие, является тем инструментом, с помощью которого человек может получить единственно правильный выбор одного из вариантов решения профессиональных задач.

Совесть, условно говоря, является законодательной властью, а свобода – исполнительной. В зависимости от характеристик этих “инструментов” педагога, по нашему мнению, состоится или не состоится духовное обогащение и взаимообогащение всех участников педагогического процесса.

Конечно, общество было бы удовлетворено более надежными механизмами обеспечения духовного развития всех его членов, гарантируя иммунитет на духовную деградацию, но для решения этой проблемы следует много сделать по формированию новой системы ценностей, как в самом обществе, так и в отдельно взятой субкультуре педагогов высшей школы. Вряд ли найдутся возражения против того, что на территории страны, где в последнее время насчитали более 800 высших учебных заведений разных уровней аккредитации, первыми должны пройти работу по формированию своей духовной составляющей именно преподаватели высшей школы ибо они стоят последними в цепочке нестихийного развития личности будущей элиты общества.

Мысли, слова и чувства преподавателя становятся последним, что впитывает в себя будущий активный производитель материальных и нематериальных услуг перед началом воплощения своей природы в объективную действительность.

Жалуясь на недостаток хороших педагогов, способных осуществить положительное влияние личным примером, Ушинский считал, что “недостаток учителей есть величайший, существеннейший недостаток всей нашей системы общественного воспитания и лишает наше ученье умственно-развивающей и нравственно-воспитательной силы”[3, с. 300–301].

Из многих указаний Ушинского относительно рационального использования личного примера как решающего фактора воспитания любви и уважения к личности человека особо важное значение имеют его требования относительно взаимоотношений учителя и учащегося. Основное со-

держание этих требований – гуманность и здравые педагогические соображения. Ушинский требовал от каждого учителя находиться с учащимися не в официальных, формальных и искусственных отношениях, а установить с ними отношения, основанные на взаимном уважении и любви. “Если же воспитатель находится во временных официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все влияние такого воспитателя выражается только в ограничениях, стеснениях, запретах и внешней дисциплине, облегчающей его труд” [6, с. 529–530].

Потому одной из основных особенностей нашего подхода к организации вузовского педагогического процесса было важное для нас указание Ушинского: “создай сначала материал нравственности”, что означает царство серьезности, допускающее шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся” [3, с. 259].

Многолетняя преподавательская работа в разное время и в разных вузах это указание Ушинского полностью подтверждает. Действительно, самый бдительный контроль в этом деле не поможет, не согреет теплотой личные убеждения.

Говоря о качестве вузовского педагогического процесса, мы убедились в том, что не только знание предмета, своего курса – главное достоинство преподавателя.

Педагоги высшей школы, как правило, после попадания в профессию работают в вузах всю жизнь. Их ценность с годами не девальвируется, ибо даже после превращения в невидимые пылинки вечной земной материи они продолжают заполнять внутренний мир своих студентов, сидят у них на плече, словно “ангел-хранитель”, детерминируют способы и смыслы жизнедеятельности. Причина такой зависимости кроется в содержании профессии педагога. Она одна из тех немногих, в которых человеку предъявлено обязательство “взаимопропитываться”, взаимообогащаться чувствами, мыслями и действиями другого человека. Вопрос только какими? Согласившись с этой идеей в целом, мы должны понимать и то, что духовная составляющая нашей личности (то, чем мы собираемся взаимообогащаться) – это что-то сформированное в нас огромной “фабрикой событий”, среди которых обучение в вузе вполне можно считать самой яркой и запоминающейся его частью, с бесчисленными случайностями и непредсказуемостью, с восторгом и разочарованиями от встречи с носителями опыта. Все это взаимодействие, вместе с унаследованными генетическими программами, становится материалом для создания в процессе индивидуальных переживаний и творчества профессионального подхода преподавателя к личности студента и к себе, собственному выбору задуманного сценария.

Естественно, что выбор сценария в пользу роста и развития *личности во имя* того, чтобы сделать мир лучше – вот та идеальная платформа, стартуя с которой следует разрабатывать методику восхождения к индивидуальной духовности каждого преподавателя высшей школы. Таинство такого восхождения есть катарсисное переживание для каждого из нас, ибо духовное совершенство есть, с одной стороны, попутная цель и смысл любой педагогической практики.

В этом смысле процесс и результат духовного совершенствования педагога сегодня не есть частью оценки его труда в силу невероятной сложности критериев, показателей и индикаторов его проявления. Со стороны, процесс духовного самосовершенствования может выглядеть как безвольное лежание на диване и осмотр потолка, а окружающих вряд ли удовлетворит объяснение, что мол “основная работа преподавателя – думать”. Проклятие нашей профессии именно в том, что процесс “думания”, равно как и духовной практики, принципиально неизмерим. Феномен духовного развития преподавателя на сегодняшний день не является общепонятным и очевидным научным конструктом. В его толковании существует ряд противоречивых версий, ни к одной из которых автор не осмелилась присоединиться полностью.

Наиболее близким результатом стало определение нами духовного развития педагога как процесс наиболее полного воплощения идеального в своей природе на основе совести как доминирующего регулятора сложившихся представлений о том, каким все должно *быть*. Тем не менее, выбрав последний из перечисленных акцентов духовной устремленности, мы становимся рядом с теми, кто выходит на работу не столько для того, чтобы прокормить семью или получить некое удовольствие, сколько для того, чтобы сделать наш мир лучше, приблизиться к наиболее гуманному замыслу – личностному развитию студента.

Выводы. Итак, в нашем понимании, *личность – это лицо студента, его судьба, привычки, эмоциональные состояния, мотивы поведения. Это его взгляды, чувства и стремления, его выбор и стиль жизнедеятельности, способ выражения своего внутреннего духовного мира, отношение к Родине и миру, к каждому отдельному человеку.*

Согласно нашей концепции, созданной с учетом правил и указаний Ушинского, взаимное духовное обогащение, как основная клеточка современного педагогического процесса, предполагает: чуткое отношение к юношеским переживаниям, стремление к согласию и сближению со студентом. Это умение преподавателя предложить студентам такую форму обучения, которая увлекает, удивляет и впечатляет. Это такое отношение к студенту, которое стимулирует раскрытие его самобытности в лучшем самовыражении. Это выход из пространства вынужденного общения и поэтапное развитие духовного потенциала. Это, наконец, возвышение личности, повышение его личностного статуса.

Считаем такую постановку проблемы актуальной, значимой, важной, дающей надежду на то, что ее поддержат те, кто действительно заботится о

том, чтобы будущее поколение педагогов высшей школы было не только интеллектуально, но и духовно богатым.

Список использованной литературы

1. Из архива Смольного института, опубликованного В. Чернышевым // Педагогический сборник. – 1912. – Январь. – Часть неофициальная. – С. 5.
2. Лордкипанидзе Д. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. Лордкипанидзе. – Тбилиси : Изд-во Тбилисского университета, 1974. – 444 с.
3. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по “Родному слову” : собр. соч. / К. Д. Ушинский. – Ч. 1. – Т. 6. – С. 300–301.
4. Ушинский К. Д. Материалы к т. 3 “Педагогической антропологии” : собр. соч. / К. Д. Ушинский. – Т. 10. – С. 306.
5. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии : собр. соч. / К. Д. Ушинский. – Т. 3. – 134 с.
6. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии : собр. соч. / К. Д. Ушинский. – Т. 2. – С. 529–530.
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Т. 1–11. – Москва, 1953. – Т. 9. – 485 с.

Статья поступила в редакцию 18.01.2015.

Сущенко Т. І. Педагогічні настанови К. Д. Ушинського та сучасний особистісно орієнтований педагогічний процес

Розкрито особливості сучасного педагогічного процесу ВНЗ, засновані на результатах теоретичного аналізу всесвітньо відомих концептуально значущих положень педагогічної спадщини К. Д. Ушинського. Визначено сутність педагогічного процесу в умовах тенденцій суспільного розвитку та особистісно орієнтований підхід до нього.

Ключові слова: педагогічні погляди К. Д. Ушинського, особистість, особистісно орієнтований підхід, вузівський педагогічний процес.

Sushchenko T. K. D. Ushynskiy's Pedagogical Teaching and Modern Personality-oriented Pedagogical Process

The article presents the features of modern university teaching process, based on the results of theoretical analysis of world-famous conceptually relevant principles of K. D. Ushynskiy's pedagogical heritage. The author analyzes and systematizes the arguments on the personality-oriented pedagogical process from K.D. Ushynskiy's vast pedagogical heritage.

High school pedagogical process has been defined taking into consideration the trends of social development and its personality-oriented approach.

It has been proved that nowadays accelerated pace and stress of life, increased demands and great personal cultural responsibility result in an urgent need to move from conflict and confrontation (the amount of which increase in tense economic and political life) to constructive dialogue at all levels of life and education.

Each person in pedagogical process, a representative of any ethnic group, every social or national community, and every state in the modern world should interact in spiritual dialogue through learning, expanding their spiritual world, the ability to understand other people and to cognize other cultures in the process of psychological comfort and creation.

Key words: K. D. Ushynskiy's pedagogical views, personality, personality-oriented approach, high school educational process.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.036

М. О. АНДРЕЄВА, О. М. ВАСИЛЕНКО

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПІДХІД

У статті подано аналіз психолого-педагогічної літератури й визначено поняття соціальної компетентності, її характерні особливості, охарактеризовано специфіку розвитку соціальної компетентності в студентській молоді. Спираючись на визначення й зміст поняття соціальної компетентності, окреслено місце здоров'язбереження в її структурі. Досліджено питання взаємозв'язку соціальної компетентності індивіда й рівня його здоров'я. Запропоновано заходи, метою яких є розвиток соціальної компетентності особистості, зокрема в здоров'язбережувальному контексті.

Ключові слова: соціальна компетентність, здоров'язбереження, студентська молодь, здоров'я.

У зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, демократичним поступом українського суспільства, розширенням кола можливостей для вияву людиною соціальної активності надзвичайно актуальною постає проблема розвитку соціальної компетентності студентської молоді, вирішення якої пов'язане не тільки з підготовкою до професійної самореалізації, а й з розвитком здатності розв'язувати складні проблеми, що висуває перед людиною сучасне життя. Потреба в розвитку соціальної компетентності студентів в Україні зумовлено сьогодні загостренням у всіх сферах життєдіяльності молоді людини соціальних проблем: зростанням безробіття; деградацією моральних, зокрема сімейних цінностей; зниженням рівня соціальної інтеграції людини в суспільство; зменшенням професійної відповідальності; низькою соціальною грамотністю та правовою захищеністю громадян; недбайливим і безвідповідальним ставленням до власного життя й здоров'я.

У своїх дослідженнях такі науковці, як Л. Божович, М. Гончарова-Горянська, М. Докторович, О. Запорожець, Т. Зінов'єва, О. Кононко, О. Крузе-Брукс, В. Кузьменко, С. Якобсон, наголошували на важливості не тільки вивчення соціальної компетентності загалом, а й ґрунтовного аналізу її компонентів, зокрема здоров'язбереження. У першій половині ХХ ст. вишло багато праць, присвячених проблемі збереження життя й здоров'я особистості. Зазначену проблему активно розробляли філософи В. Казначеев, В. Климова, В. Леві, А. Маслоу, В. Скумін, Є. Спінний, І. Фролов; медики М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Аршавський, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звиняковський, М. Саричева; педагоги-класики Д. Дістервег, Я. Коменський, Д. Локк, С. Русова, Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Ско-

ворода, В. Сухомлинський, К. Ушинський; сучасні педагоги та соціальні педагоги С. Омельченко, Г. Пономарьова, М. Рогановою, Н. Тарасенко.

Метою статті є визначення місця здоров'язбереження в структурі соціальної компетентності студентської молоді та окреслення шляхів його вивчення сучасною соціально-педагогічною наукою.

Зважаючи на те, що студентський вік є важливим етапом становлення особистості, для якого процес розвитку соціальної компетентності є необхідною умовою майбутнього професійного й соціального становлення, варто визначити особливості цієї групи. Зокрема, важливими є наукові праці, присвячені соціально-педагогічним, психологічним та соціологічним характеристикам студентства, які створюють передумови для успішного розвитку соціальної компетентності.

За віковим критерієм студентство належить до юнацького періоду як певного етапу між дитинством та дорослістю. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини і є перехідною фазою від дозрівання до зрілості (Б. Ананьев). Як соціальна категорія, студентство характеризується професійною спрямованістю на здобуття майбутньої професії, але якщо студент усвідомлено обрав свій фах, він усе одно не може адекватно й повною мірою уявити собі свою майбутню діяльність і ті вимоги, які вона висуває (А. Вербицький). М. Д'яченко та Л. Кандибович розглядають професійну готовність студента як суттєву передумову ефективної діяльності після закінчення ВНЗ, швидку адаптацію до умов праці й подальшого професійного самовдосконалення [3].

У наукових працях учених висвітлено тенденцію до виокремлення студентства у своєрідну соціальну групу, розвиток соціальної компетентності якої матиме певні специфічні ознаки. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує думка А. Петровського, який характеризував студентство як мобільну групу, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних функцій у матеріальному та духовному виробництві [5]. Інші дослідники (Б. Рубін і Ю. Колесніков) визначають студентство як соціальну групу, яка функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якої є не матеріальний об'єкт, а сама особистість і її розвиток. Тому головною формою виробництва можна вважати навчально-освітню діяльність [7]. Поглиблюють і деталізують цю думку А. Власенко та Т. Іщенко, які виокремлюють студентство як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства й характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, особливою суспільною поведінкою, для якої здобуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в науці, культурі є головним заняттям [1]. Т. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою такої суспільної групи, як молодь. І визначає, що студентство є особливою групою суспільства, резервом інтелігенції, що об'єднує у своїх лавах молодих людей приблизно однакового віку, освітнього рівня – представників усіх класів, соціальних верств і груп населення [1].

У дослідженні А. Власенко, присвяченому соціальній характеристиці студентства як суспільної групи, визначено її характерні ознаки, детерміновані характером праці студентів, яка полягає в систематичному накопиченні, засвоєнні, оволодінні науковими знаннями, та його основні соціальні ролі, визначені становищем студентства як резерву інтелігенції та його належністю до молодого покоління [1].

Враховуючи те, що студентський вік є важливим етапом становлення людини як особистості, громадянина та майбутнього професіонала, наголошено, що особливого значення в цей час набуває розвиток провідних компетентностей, ключове місце серед яких у контексті розгляду процесу соціалізації молоді людини посідає соціальна. У психологічній науці особистість сучасного студента тлумачать як особистість молоді людини, яка “активно готується до висококваліфікованого виконання функцій спеціаліста в тій чи іншій галузі трудової діяльності” [3]. Це та вікова група, яка ще недостатньо стійка в психологічному й лабільна в емоційному плані, тим самим певною мірою зазнає зовнішніх впливів. Тому представники цієї вікової групи, а в нашому випадку студенти з обмеженими фізичними можливостями, найбільш гостро реагують на все, що відбувається навколо них та особисто з ними. Саме завдяки цим психологічним особливостям студентського віку, молоді люди якнайкраще можуть підпадати під виховний вплив, що дає змогу найефективніше впливати на розвиток соціальної компетентності.

Формулювання сутності соціальної компетентності простежується у працях Н. Білоцерковця, Д. Воронцова, Н. Гончарової, І. Зимньої, В. Куніциної, О. Павленка, У. Пфінгстен, Р. Хінтч та ін. Розмаїття поглядів учених, які сьогодні вже набули певного усталення, наразі має більше ніж суперечливий – взаємодоповнювальний характер. Так, І. Зимня визначає соціальну компетентність як певну систему соціальних знань і вмій, тоді, як У. Пфінгстен та Р. Хінтч акцентують увагу на поведінкових проявах соціальної компетентності [4]. Д. Воронцов пояснює суть соціальної компетентності через сформовані здібності, новоутворення особистості людини, що за його твердженням є переважним підходом у сучасній науці [2]. Зазначений автор також наводить й інші чинні погляди дослідників, у яких суть соціальної компетентності витлумачено як таку, що: відображає взаємодію людини й соціального оточення; розкриває володіння людиною способами міжособистісної взаємодії, які набуваються за допомогою особистого соціального досвіду, наслідування традиціям, установкам суспільства або шляхом опанування знаннями; виступає інтегративною характеристикою, що поєднує декілька компонентів особистості; передбачає облік співвідношення власних цілей і потреб з цілями іншої особистості, групи людей і соціуму загалом [2].

Узагальнювальний аналіз наведених вище поглядів учених дає нам змогу розглянути соціальну компетентність як інтегративну єдність когнітивних, ціннісно-сміслових і діяльнісних характеристик, що допомагають людині реалізовувати активну життєву позицію в різних соціальних ситуаціях, беручи на себе відповідальність за свої дії та поведінку.

Узагальнення думок учених дає нам підстави для твердження, що з погляду на соціальну компетентність як особистісне утворення в її структурі, що відповідає структурі особистості, є три провідних компоненти: когнітивний (інформація, соціальні знання, освіта, обізнаність), ціннісно-смысловий (цінності, ідеали, мотивація, моральні орієнтири) і діяльнісний (дії, вчинки, стратегії поведінки).

Проведений аналіз наукових праць указує на те, що, по-перше, сутність, зміст і структура соціальної компетентності в них визначені або з позицій розуміння такої компетентності як інтегративної якості особистості, або з погляду на соціальну компетентність як здатність людини до соціальної взаємодії; по-друге, соціальна компетентність характеризується як результат визначеної соціально детермінованої педагогічної діяльності та оцінюється як показник досягнень особистості в певному виді функціонування в суспільстві, здатність до розв'язання конкретних соціальних завдань; по-третє, змістовний компонент соціальної компетентності, з одного боку, залежить від специфіки тієї зовнішньої соціальної ситуації, в якій відбувається формування та реалізація такої компетентності, тобто визначається соціальним контекстом, з іншого – окреслюється внутрішньою соціальною ситуацією – індивідуальними характеристиками особистості, зокрема віком людини, характерологічними особливостями, що впливають на її соціальну поведінку, належністю до конкретної соціальної групи.

Зважаючи на зазначене вище, підкреслимо, що соціальна компетентність молоді людини є не тільки набутою в ході отримання освіти сумою соціальних знань, а й сформованою у процесі соціалізації здатністю вирішувати повсякденні проблеми, типові й нестандартні завдання, що виникають у життєвих ситуаціях (як критичних, так і повсякденних), з використанням набутих умінь і навичок, навчального й життєвого досвіду, соціальних цінностей і розвинених особистих орієнтацій.

Опрацювання літератури дає підстави стверджувати, що соціальний розвиток студента відбувається під впливом внутрішніх (характерологічні особливості, стан здоров'я, інтелектуальний рівень, вихованість) і зовнішніх (економічний, політичний, соціальний) факторів, які визначають соціальну ситуацію розвитку особистості. Однак такий важливий для дослідження розвитку молоді людини фактор, як стан здоров'я, ми розглянемо як багатовимірний, а не лише як внутрішньо-особистісний, оскільки через соціальне сприйняття проблем здоров'я можуть відбуватися зміни траєкторії психологічного й соціального розвитку людини, що спричиняють її маргіналізацію.

Отже, у структурі соціальної компетентності окреме місце посідає саме здоров'язбереження, оскільки саме шанобливе ставлення до власного життя й здоров'я є важливим фундаментом для соціального розвитку особистості. Категорія “здоров'я” нами розуміється інтегративно, включаючи в себе основні компоненти: фізичний, психічний, соціальний, духовний.

У дослідженнях Г. Пономарьової викладено цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери, або складові: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) й духовну. Всі ці ком-

поненти є невід'ємними один від одного, вони тісно взаємопов'язані, і саме разом, у сукупності вони визначають стан здоров'я особистості. Для зручності вивчення, полегшення методології дослідження феномена здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я, але в реальному житті майже завжди має місце інтегральний вплив цих складових.

Фізичне здоров'я визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівні фізичного розвитку органів і систем організму.

До сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо.

Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібностей. Усі ці складові та чинники зумовлюють особливості індивідуальних реакцій на, так би мовити, однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів.

Духовне здоров'я залежить від внутрішнього світу особистості, його сприйняття складових духовної культури людства: освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я індивіда.

Соціальне здоров'я індивіда залежить від економічних чинників, його стосунків із структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки – праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо [6].

Саме через ці чотири компоненти й відбувається процес здоров'язбереження. Соціальна компетентність дає змогу особистості відповідально ставитись до власного здоров'я, вести здоровий спосіб життя, використовувати набутий соціальний досвід для подолання негативних впливів оточення і покращувати свою фізичну підготовку.

На нашу думку, реалізація ідей здоров'язбереження в навчальний процес ВНЗ можлива за такими напрямками:

- формування ціннісного ставлення до власного здоров'я;
- впровадження сучасних здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ;
- розвиток у студентів і педагогічних працівників ВНЗ важливих соціально-педагогічних умінь із саморозвитку та створення (формування) свого здоров'я.

Задля реалізації цих ідей студентською молоддю ми рекомендуємо проводити: інтерактив “Людське життя – найвища цінність”, метою якого є спонукування студентів до поважливого й ціннісного ставлення до власного та чужого життя; перегляд художніх фільмів “Правила Джорджії” (2007 р.,

США) і “Реквієм за мрією” (2000 р., США) з наступним обговоренням можливих наслідків шкідливих звичок, залежностей тощо; вправу “Валіза”, яка проходить у декілька етапів, у ході кожного з яких ведучий має назвати, куди збирається гравець і скільки речей він має змогу покласти до своєї валізи, із кожним разом речей усе менше й студентам доводиться обирати зі звичних речей найважливіші, без котрих дійсно не можливо уявити подорож. У ході вправи студенти вчаться ієрархізувати свої потреби й ергономічно ставитися до власних сил тощо. Дієвою та цікавою для студентства може стати підготовка вистави форум-театру “Школа – дім?” (тематика дитячого дозвілля та висвітлення проблем дитячих шкідливих звичок), у ході якої студенти не тільки реалізують свій творчий потенціал, а й вчаться мотивувати оточуючих до здоров’язбережувальної поведінки.

Висновки. Отже, здоров’язбереження посідає особливе місце в структурі соціальної компетентності особистості та є важливим компонентом виховної роботи вищого навчального закладу. Саме процес здоров’язбереження є фундаментом розвитку особистості, тому в процесі розвитку соціальної компетентності необхідно приділяти увагу заходам, спрямованим на розвиток у молодих людей відповідального ставлення до власного життя та здоров’я.

Список використаної літератури

1. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания студенчества / А. С. Власенко. – Москва, 1987. – 120 с.
2. Воронцов Д. Б. Формирование социальной компетентности подростков группы риска : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронцов Дмитрий Борисович. – Кострома, 2006. – 20 с.
3. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2004. – 576 с.
4. Зимняя И. А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности / И. А. Зимняя // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания : сб. науч. трудов / под общ. ред. И. А. Зимней. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 34–42.
5. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
6. Пономарьова Г. Ф. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : курс лекцій / Г.Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко. – Харків, 2008. – 336 с.
7. Рубин Б. Студент глазами социолога / Б. Рубин, Ю. Колесников. – Ростов : Изд-во Ростовского университета, 1968. – 276 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Андреева М. А., Василенко О. М. Социальная компетентность студенческой молодежи: здоровьесберегающий подход

В статье приведен анализ психолого-педагогической литературы и определено понятие социальной компетентности, ее характерные особенности, охарактеризована специфика развития социальной компетентности у студенческой молодежи. Опираясь на определение и содержание понятия социальной компетентности, обозначено место здоровьесбережения в ее структуре. Исследован вопрос взаимосвязи социальной компетентности индивида и уровня его здоровья. Предложены мероприятия целью,

которых является развитие социальной компетентности личности, в частности в здоровьесберегающем контексте.

Ключевые слова: *социальная компетентность, здоровьесбережение, студенты, здоровье.*

Andreeva M., Vasilenko O. Social Competence of Students: the Approach Preserving the Health

In the article the analysis of psychological and educational literature and the concepts of social competence, its characteristics, specific features of social competence in students. Based on the definition and meaning of the concept of social competence outlined location for the health of its structure.

Study the relationship of the individual and social competence level of health. The measures aimed at the development of social competence of the individual, in particular in the context of health.

Social competence is defined as an integrative cognitive unity, values and meaning and activity-characteristics that enable a person to implement a proactive stance in different social situations, taking responsibility for their actions and behavior.

Analyzed the physical, mental, spiritual and social health of individuals and the ways to improve it. Determined that such research is important for the development of a young person factor as "health" should be seen as multidimensional and not just as intra-personal, because of the social perception of health problems can be changes trajectory psychological and social development of man, cause its marginalization.

It is emphasized that social competence allows individual responsibly to their health, healthy lifestyle, learned to use social experience to overcome the negative effects of the environment and improve their physical training.

Key words: *social competence, health preservation, college students, health.*

**МУЗИКА В МУЗЕЇ. ЗАПОРІЗЬКИЙ МУЗЕЙ-ГАЛЕРЕЯ
ПРИКЛАДНОЇ КЕРАМІКИ ТА ЖИВОПИСНОЇ ТВОРЧОСТІ
ІЛЛІ ТА ОЛЕКСІЯ БУРЛАЙ**

У статті розглянуто становлення музею-галереї та розкрито сутність функції популяризації процесу охорони пам'яток культури, історії науки й техніки. Наведено відгуки педагогів, у яких запропоновано пропозиції з удосконалення програми підготовки майбутніх кадрів – охоронців пам'яток історії та культури України на базі музеїв технічного профілю.

Ключові слова: історичний музей, підрастаюче покоління, художня культура, охорона пам'яток культури.

Охорона пам'яток культури, історії науки й техніки є актуальним питанням ХХІ ст. Цій темі присвячують свої праці відомі діячі науки України. Водночас постає питання популяризації процесу охорони пам'яток культури, історії науки й техніки. Це питання складне й малодосліджене. Серед першорядних завдань охорони й наукового опрацювання збереження культурної спадщини є процес вдосконалення підготовки молодих кадрів – охоронців пам'яток історії та культури України.

Статті присвячені діяльності музеїв технічного профілю України, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, виходять у збірниках матеріалів всеукраїнських та міжнародних наукових конференцій: “Актуальні питання історії науки і техніки”, “Український технічний музей: історія, досвід, перспективи” Центру пам'яткознавства НАН України і УТОПК. Після аналізу досліджень і публікацій постають питання про збереження не тільки інформації про діячів культури, науки і техніки, про збереження об'єктів культурної спадщини, а й про популяризацію пам'яткоохоронної діяльності та з підготовки кваліфікованих молодих кадрів. О. В. Довженко, В. Л. Шатуновський ще в 1990 р. зауважили: “За межами системи освіти і розташована реальна творча лабораторія, породжуючи все нові й нові форми та види освітньої активності. Ці форми з'являються як реакція на нові освітнянські запити людей, як природня реакція на запити людей у нових освітніх послугах” [1].

Л. О. Гріффен у статті “Актуалізація науково-технічної спадщини в пам'яткоохоронній та музейній діяльності” зазначає, що музейні артефакти: “Будучи матеріальним втіленням минулих соціальних процесів, вони є їх “живим” свідченням, тими об'єктами, які роблять для нас сьогодні давно минуле зримим, відчутним і достовірним, впливаючи таким чином, не тільки на наш розум, а й на наші почуття” [2]. Один із прикладів охорони пам'ятки архітектури Запорізького краю розглянемо в цій статті. Впродовж 7 років нащадки роду Бурлай-Хілтманн на ентузіазмі охороняють ар-

хітектурну пам'ятку Запорізького краю, проводять культурно-педагогічні заходи в музеєфікованому, за власні кошти, приміщенні Запорізького музею-галереї прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай www.museum-gallery.org.

Метою статті є привернення уваги дослідників до місця й ролі сучасного стану й удосконалення програми підготовки майбутніх кадрів охоронців пам'яток історії та культури України на базі музеїв технічного профілю. При цьому ми маємо дослідити відгуки педагогів музичних шкіл.

У межах інноваційного проекту “Музей і школа” Валентини Баталкіної, нар. Бурлай-Хілтманн, у музеї-галереї проходять творчі зустрічі, виставки, дитячі музичні концерти. “При відвідуванні музею можна дізнатися про історію Запорізького краю, побачити будівельну кераміку минулого, зайти до приміщення колишньої лабораторії з вивчення глини інженерами родини Хілтманнів – склепіння з яскраво-жовтої цегли, побачити епічні картини козацького краю, поспілкуватися з майстрами живопису, графіки і скульптури Національної спілки художників України Запорізької організації, послухати концерти юних музикантів” [3]. Музейні експозиції розміщені в цегельному склепінні, площею 70 м² на глибині 5 м по вул. Горького, 29 у м. Запоріжжя. Під впливом творчого дизайнерського проекту інтер'єру й екстер'єру музею-галереї у відвідувача виникають відчуття, що “час плине”, так відвідувачі записують у книгу відгуків після екскурсії музеєм свої враження. В. С. Найдъонов у рецензії “Основи науки про суспільство” на монографію Л.О. Гріффена “Суспільний організм” зазначає: “Більшість потреб людини мають походження не індивідуальне, а суспільне, родове. В них людина проявляє себе як елемент більш високої цілісності. Такі, наприклад, потреби естетичні... Нові теорії створюються далеко не тільки вперше висказаними думками. Вони, як правило, результат раніше накопичених знань” [4].

Результатом культурно-педагогічної роботи музею-галереї за 2013–2014 навчальний рік стала 7-ма тематична виставка “Мистецтво ремесел”, яка підвела підсумки 4-го творчого фестивалю, в якому брали участь понад 600 учнів. Творчий шлях від ремесла до мистецтва вивчали в музеї впродовж усього навчального року. Школярі, ознайомившись з музейними експозиціями за темою фестивалю, зображували бачення улюбленого ремесла у вигляді малюнка. На виставці були представлені роботи школярів і професійних художників, майстрів образотворчого мистецтва: Латанського Сергія Васильовича, Ващук Діни Костянтинівни, Денисенко-Яременко Лесі, Денисенко Юрія, Кривоніс Марини, Тригубової Наталії. Спеціально для виставки були підготовлені експозиції, які зображували виготовлення музичних інструментів із кераміки та дерева, їх елементи та складові, що становило одну з головних тем виставки. Важливим чинником у проведенні творчих уроків-екскурсій, мандруючи між виставковими експозиціями музею-галереї, є музика. Чудову музику відомих світових класиків, яка звучить тихо й спокійно, учні сприймають у світі казки чарівної та таємничої.

Адже скільки чудової музики створили видатні композитори, дякуючи якій сприймається чарівний світ. Також на творчих концертах учні знайомляться із творчістю видатних композиторів, історією створення музичних творів. Так, у період фестивалю “Школа майбутнього” 17 березня 2013 р. пройшов творчий урок, який був присвячений 140-ій річниці від дня народження Сергія Васильовича Рахманінова. Учні запорізьких музичних шкіл № 5, № 6 і Запорізької школи мистецтв № 1 та їх батьки на уроці ознайомилися із внеском композитора в світову класичну музику. Прослухали лекцію про науково-дослідні роботи Йохена Хойслера “Рахманінов у листах Роберта Штерла” історії композиторської та виконавської творчості С. В. Рахманінова. Автор проекту В. Баталкіна так описує подію: “У виконанні учнів та викладачів прозвучали твори І. Баха, Г. Белова, Х. Вольффарта, Е. Гріга, С. Майєра, Г. Навіна, В. Птушкіна, С. Рахманінова, П. Цильхера, Д. Шостаковича, які дали змогу відчувати “чисту” інструментальну музику, життєвий зміст якої являє собою подану, у відволічених музичних образах форму передачі явищ дійсності”.

Четвертий фестиваль творчості “Мистецтво ремесел” також закінчився концертом, який був присвячений 6-й річниці від дня відкриття музею-галереї та відкриттю 7-мої тематичної виставки “Мистецтво ремесел”. У концерті брали участь вихованці й викладачі музичних шкіл міста Запоріжжя: О. В. Рибалова, О. І. Ісіонова, Н. М. Дьяконова, Є. І. Семенова, Т. Н. Степурко. Музичні концерти, яких у приміщенні музею-галереї проведено понад 10, проходять під керівництвом професійних педагогів. Вони дають можливість розкрити творчий потенціал особистості та пізнати процес формування і розвитку творчості особистості. Як зазначає О. Рябека у своїй науковій праці “Інформаційний вимір особистості в глобалізаційному вирі сучасного розвитку”: “Концептуально ми зводимо соціальні потреби, що мають сформуватися у Планетарної Особистості і розвинутися на протязі ХХІ ст., до двох принципових моментів, а саме: 1) вихід на перший план інформаційних потреб, що детермінується вступом світової спільноти в етап інформаційної цивілізації і 2) загострення потреби у якісно іншому соціальному спілкуванні або соціальній взаємодії, що має бути побудована на раціонально організованих смислах” [5].

Дослідження відгуків, які відвідувачі добровільно записують у книгу відгуків (фотодокументальних книг у музеї вже сім), проводяться з метою видання в майбутньому методичних посібників для школярів з питань охоронної та пам’яткознавчої наук для молодого покоління, адже прищеплювати любов і повагу до історії культури, науки й техніки треба з молодого віку. Творчі фестивалі, які проходять у музеї-галереї в межах проекту “Музей і школа” В. Баталкіної мають педагогічну цінність, адже в епоху “інформаційного індивіда”, як наголошує автор проекту, в своїй статті “Мистецтво ремесел” на сайті www.museum-gallery.org пізнання “історії мистецтва ремесел, декоративного та образотворчого мистецтва полягає в тому, що види мистецтва дають можливість виховати культуру сприйняття

матеріального світу, допомагають формуванню естетичного відношення до дійсності та глибше пізнати художньо-виразні засоби в мистецтві ремесел. Об'єднання естетичного пізнання та художньої практики учнів на матеріалах історії ремесел – це одне із важливих засобів естетичного виховання в формуванні гармонійного розвитку особистості”.

Проведення культурно-педагогічних заходів у приміщенні музею-галереї технічного профілю, його відвідувачі називають коротко “музеєм цегли”, дає позитивні результати в культурно-педагогічному аспекті. Так, на творчій зустрічі в музеї-галереї 13.01.2015 р. були присутні 22 викладачі культури й музикознавства Запорізької області. Всі присутні записали до книги відгуків свої враження після проведеної в музеї екскурсії, знайомства з проектом “Музей і школа”: лекція (доповідач В. Баталкіна) та презентація “Музика в музеї”.

Можливості виконання музеями технічного профілю України своєї основної функції – збереження об'єктів культурної спадщини та суспільна потреба в таких музеях – центрах освіти, виховання, наукової обробки та збереження експонатів історії науки й техніки, всі ці чинники потребують продовження дослідження з метою розширення взаємодії музеїв із суспільством.

Як зазначають науковці: “Характерною рисою сьогодення є також поглиблений інтерес до історії техніки. Це теж вагомий фактор того, що технічні музеї займають перше місце серед просвітницьких закладів, бо саме в них можна наочно ознайомитись з досягненнями науково-технічної думки людства” [5, с. 5].

Надамо декілька відгуків педагогів Запорізької області, які необхідно досліджувати й аналізувати для визначення характерних напрямів розвитку музейної справи, спрямованої на формування культури та спонукання творчого виховання молодого покоління:

“1. Дякую за цікаву розповідь, за збереження культурних традицій краю. Ваші знання та їх передача дітям має величезне значення у вихованні підростаючого покоління, їх культурного кругозору та естетичного смаку. Продовжуйте нести вічне, мудре, гарне, доносячи культуру школярам, передаючи свої роботи, творчість людям. Історія рідного краю має розглядатися в шкільній програмі. Дякую, м. Мелітополь.

2. Велика вдячність за цікаву і змістовну екскурсію музеєм. З погляду вчителя музичного мистецтва та художньої культури, вважаю, вивчати і знайомити молодше покоління з історією та культурою дуже важливо, зберігається зв'язок поколінь, а значить, нація стає багатшою. м. Гуляйполе, Сташук С. І.

3. Велике спасибі Хілтманн В. І. за дуже цікаву та захопливу історію-екскурсію в минуле. Діти обов'язково мають відвідати музей. Дякую!

4. Павлова Наталя Володимирівна – вчитель музики та художньої культури. Дякую за цікаву розповідь! Інформація просто унікальна! Хотілося б, щоб музей і надалі процвітав, поповнювалась колекція виставкових експонатів. Багатії літа!!! Вважаю, що дітям було б цікаво та корисно

відвідати музей. В курсі вивчення **художньої культури** було б корисно провести уроки саме в музеї.

5. Ангеловська Олена Юріївна. Надана інформація дуже цікава як для дорослих, так і для дітей. Все дуже цікаво та позитивно. Дана галерея може бути використана **для навчання та виховання підростаючого покоління**. Вивчення рідного краю як на уроках історії, так і художньої культури, було б досить добре. Велике дякую. Бажаємо подальшого **творчого розвитку** та успіхів у всьому.

6. Кутик Ольга Миколаївна, доцент кафедри іннов. освіт. технологій, канд. істор. наук. Досить цікаве, позитивне відкриття для мене є ваш музей. Дізналася досить цікавих фактів. По можливості: проведення уроків-екскурсії як з **історії, так і з художньої культури**. Хочу відмітити позитивну ауру, психологічний комфорт під час знаходження в приміщенні.

7. Авдєєва Т. І. Процвітання! Можливо, варто створити в музеї **художню школу** та проводити заняття.

8. Вражена архітектурою музею. Цікава картинна галерея. Велика вдячність екскурсіводу за дуже цікаву розповідь. Потрібно частіше проводити тематичні уроки в музеї з **художньої культури**. Такий музей потрібен. Це дуже цікаво. Дізналась багато нового. Потрібно влаштовувати такі екскурсії для учнів 10-х класів, які вивчають **історію рідного краю, мистецтво рідного краю на уроках художньої культури**. Наталя. Мелітополь. Вчитель музичного мистецтва та художньої культури ЗОШ № 1.

9. Кононенко Т., вчитель музичного мистецтва. В такому музеї не тільки можна, а й **потрібно проводити уроки та екскурсії** не тільки для учнів, але й для дорослих.

10. Я бажаю музею ще більшого процвітання, щоб з'явилося більше **пам'ятних** знахідок! Щоб діти відвідували музей ще частіше та приходили в майбутньому!!! Щірих вам відвідувачів та вдячних! Степняк О. Б., вчитель музичного мистецтва, Чернігівський район.

11. Кузьмічова І. М., вчитель музики та художньої культури. Дуже гарний інтер'єр музею, цікаві експонати. Учням в розділі ХК "Архітектура" буде корисно подивитися фільми, ознайомитися з музеєм, як **історичною пам'яткою** Запорізької області.

12. Глух Наталія Валеріївна. Закінчила Мелітопольський педагогічний університет за спеціальністю "Вчитель музики, художньої культури, етики, естетики". Працюю в Пологівській гімназії "Основа" вчителем музики. Відвідавши ваш музей у мене залишилися найкращі враження, сподобалась екскурсія, затишок, який є у вашому музеї. Мої побажання: процвітання, продовжуйте свою роботу задля **навчання та виховання молодого покоління**.

13. Рибалка Олена Володимирівна, Пологівський район. с. Новоселівка
Вчитель початкових класів, вчитель музики та художньої культури, педагог-організатор. З досвіду організаторської роботи скажу, що мені організація екскурсії сподобалась, у вас дуже гарно в музеї, ви молодці, що в наш важкий час ви займаєтесь цією справою, **виховуєте молодь** за допомогою цих гарних відкриттів. Я задоволена, що в моєму Запорізькому краї є такі люди як Ви. Думаю, що ця справа не пройде дарма.

14. Недова Л. В. – вчитель музики та культури Богданівської школи Приазовського району. Я з великим задоволенням відвідала музей-галерею в місті Запоріжжя. Цей **історичний музей** мене вразив яскравістю експонатів та незвичайною аурою цього приміщення. Я бажаю музею розквіту, а працівникам творчого натхнення.

15. Дунаєва О. Є., вчитель художньої культури, музичного та образотворчого мистецтва. Музей-галерея цегли цікавий та актуальний. Добре, що **музей активно долучає до співпраці дітей**. У музею є можливість здійснювати різні тематичні екскурсії завдяки великому розмаїттю експонатів.

16. Даконова Валентина Геннадіївна. Вчитель музики ЗЗШ № 101. Надзвичайний музей, що дозволяє **доторкнутися до історії**. Я би із задоволенням попрацювала на гончарному крузі, створюючи прості предмети побуту – під враженням автентичності цих стін. Бажаю процвітання, розвитку, вдячних відвідувачів.

17. Курсант КПК Блажевська Н. С., вчитель музики, викладач художньої культури ЗЗОШ № 24. Для мене було великою несподіванкою, що в нашому місті є така **історична знахідка**. Дуже вразила споруда, величезна робота по реставрації, накопичення музейного матеріалу. Бажаю подальшого розвитку, процвітання, наснаги, **співпраці з навчальними закладами по прищепленню любові до історичної спадщини рідного краю підрастаючому поколінню**” [7].

Дослідження поставлених педагогами питань дасть можливість у майбутньому розширити діяльність музею-галереї в культурно-виховному напрямі.

Висновки. На сьогодні актуально представляти роботу музеїв технічного профілю та проводити дослідження історії створення й розвитку музею, щоб враховувати його досвід роботи. Так, Л. О. Гріффен, В. О. Константинов зазначають, що “Культура майбутнього будується на фундаменті, закладеному в минулому. Ним є накопичений протягом багатовікової історії колективний досвід народу, його знання, уміння, традиції. Прагнення зберегти свою самобутність заставляє народи зберегти та передавати із покоління в покоління накопичені культурні цінності. Величезну роль в цьому відіграють музеї науково-технічного профілю” [6, с. 6].

Рукописи педагогів дають зрозуміти, що питання популяризації процесу охорони пам’яток культури, історії науки і техніки та професійна орієнтація осіб, у виборі професії охоронця культурної спадщини є актуальним. Кваліфікація майбутнього спеціаліста сьогодні залежить від творчого підходу педагогічних кадрів до підготовки молоді.

Список використаної літератури

1. Довженко О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О. В. Довженко, В. Л. Шатуновский. – Москва, 1990. – С. 3, 10.
2. Гріффен Л. О. Актуалізація науково-технічної спадщини в пам’яткоохоронній та музейній діяльності / Л. О. Гріффен // Український технічний музей: історія, досвід, перспективи : матер. 10-ї Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ : Центр пам’яткознавства НАН України і УТОПІК, 2014. – С. 28.

3. Баталкіна В. І. Музей і школа. Запорізький музей-галерея прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай / В. І. Баталкіна. – Запоріжжя : АРТ-ПРЕСС, 2012. – С. 62.

4. Гриффен Л. О. Общественный организм. Авторский реферат / Л. О. Гриффен. – Киев : ЕКМО, 2006. – С. 4.

5. Рябека О. Інформаційний вимір особистості в глобалізаційному вирі сучасного розвитку : наукова праця / О. Рябека // Безпека життєдіяльності і охорона здоров'я дітей і молоді ХХІ сторіччя: сучасний стан, проблеми та перспективи : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”, 2014. – С. 167.

6. Гриффен Л. О. Український технічний музей / Л. О. Гриффен, В. О. Константинов ; Центр пам'ятокознавства НАН України і УТОПІК. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2008. – С. 5, 6.

7. Рукописна книга відгуків № 7 Запорізького музею-галереї прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай. – С. 63–79.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Андреева Е. А. Музыка в музее. Запорожский музей-галерея прикладной керамики и живописного творчества Ильи и Алексея Бурлай

В статье проведен анализ причин возникновения музея-галереи и раскрыта сущность функции популяризации процесса охраны памятников культуры, истории науки и техники. Приведены отзывы педагогов, в которых указаны предложения по совершенствованию программы подготовки будущих кадров – охранников памятников истории и культуры Украины на базе музеев технического профиля.

Ключевые слова: *исторический музей, подрастающее поколение, художественная культура, охрана памятников культуры.*

Andriieva K. Music in museum. Museum-gallery of applied ceramics and art creativity of Ilya and Alexey Burley

Protection of cultural monuments, history of science and technology is a twenty-first century key issue. This thread is dedicated their works known scientists of Ukraine. The question popularization process of cultural monuments, history of science and technology raises at the same time. This issue is difficult and insufficiently explored. Among the primary tasks of scientific study and cultural heritage is research. Articles of museums devoted to technical profile Ukraine publishes materials in national and international conferences, questions arise about saving not only information on culture, science and technology, the preservation of cultural heritage, but also the popularization monument protection and training activities qualified young staff. The result of cultural and educational work of the museum galleries for the 2013–2014 school year was the 7th thematic exhibition “Art Crafts”, which summed up the 4th creative festival, which was attended by over 600 students. Creative way from craft to art studied in museums throughout the school year. Students become acquainted with the museum exhibition on the theme of the festival, vision portrayed beloved craft as a picture. The exhibition presents works by students and professional artists.

The article analyzes the causes of the museum galleries and reveals the essence of functions visibility of the protection of cultural monuments, the history of science and technology. Teachers are given ratings, which are suggestions to improve the training of future employees.

Manuscripts teachers make it clear that the issue of popularization process of cultural monuments, history of science and technology and vocational guidance of persons in selection guardian of cultural heritage is important. Qualification future specialist today depends on the creativity of teaching staff to prepare youth.

Key words: *historically museum, generation, Artistic Culture, culture monuments protection.*

УДК 378.6.091.33:613

В. А. БАБАЛІЧ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті обґрунтовано необхідність розвитку організаційно-комунікативних здібностей у процесі підготовки студентів-медиків до пропаганди та реалізації ідей здорового способу життя в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, організаційно-комунікативні здібності, особистісне утворення, студенти.

Формування здорового способу життя (ЗСЖ) у населення завжди було актуальною проблемою різних сфер наук, особливо педагогіки. Найбільшого значення ця проблема набула з появою предмета “Валеологія”. Оскільки валеологія розглядає індивідуальне здоров’я як самостійну медико-соціальну категорію, сутність якої може бути кількісно й якісно охарактеризована прямими показниками, що достатньо відображено в завданнях, які поставляють перед нею: розробка та реалізація уявлень про сутність індивідуального здоров’я, пошук моделі його вивчення, методів оцінювання й прогнозування; розробка систем скринінгу та моніторингу за станом здоров’я населення на основі кількісної оцінки здоров’я індивіда; формування “психології здоров’я”; розробка методології і методів формування, збереження та зміцнення здоров’я; забезпечення первинної і вторинної профілактики захворювань за рахунок підвищення рівня здоров’я; розробка програм підвищення рівня здоров’я; практичні аспекти валеології – це діагностика рівня здоров’я [1].

Згідно з міжнародними підходами до розробки й упровадження політики сприяння здоров’ю та пропаганди ЗСЖ, Основи законодавства України про охорону здоров’я в загальному вигляді охоплюють практично весь спектр прийнятих у цій сфері стратегій, трактуючи здоров’я, охорону здоров’я та ЗСЖ як багатогранні поняття. Відповідно й проблеми цієї сфери потребують багатосекторального комплексного підходу для свого розв’язання.

У практичній площині формування ЗСЖ – це процес цілеспрямованого докладання зусиль для поліпшення здоров’я та добробуту населення. Він складається зі сприяння розробці ефективної політики на користь здоров’я на державному й місцевому рівнях; розробку й упровадження спеціальних проектів і програм із надання освітньо-інформаційних послуг і навчання методам і навичкам ефективної діяльності на користь власного здоров’я.

Теорія формування ЗСЖ життя вимагає дотримання у практичній діяльності трьох основних принципів: партнерства, посередництва й пристосування. Потреба в партнерстві пов’язана з тим, що діяльність щодо покращення здоров’я населення не може бути самостійно реалізована спеціа-

лізованими структурами охорони здоров'я. На здоров'я впливає майже все у людській діяльності, тому формування ЗСЖ потребує зусиль багатьох партнерів: уряду, центральних і місцевих галузевих структур міністерств й відомств, органів самоврядування, державних і громадських організацій, науки й культури, бізнесових структур, засобів масової інформації, самих людей, які складають найближче оточення, групи, родини, громади. Потреба у пристосуванні, адаптації пов'язана з тим, що умови реалізації діяльності з формування ЗСЖ усюди різні.

Основним механізмом, завдяки якому формування ЗСЖ стає дійовим, є навчання окремих осіб, груп людей і громад умінню вирішувати проблеми власного здоров'я (освіта, інформування, прищеплення навичок, панування методами, засобами та прийомами діяльності тощо).

Оттавською хартією визначено п'ять основних напрямів формування здорового способу життя:

- сприяння формуванню державної політики здоров'я, ініціювання доцільних змін у цій сфері, в тому числі заходи із організації спільної діяльності політиків і керівників на всіх рівнях різних гілок влади, в усіх галузях, у державному і приватному секторах із залученням лідерів громадських організацій для вироблення політичних рішень на користь здоров'я населення;
- створення сприятливого соціального й екологічного середовища, відносини між якими взаємопов'язані;
- сприяння розвитку й активізації спроможності місцевих громад, які є головною рушійною силою формування здорового способу життя і мають для цього певний потенціал, який потрібно задіяти;
- розвиток персональних навичок через інформування, спеціальну освіту і навчання людей, щоб вони могли свідомо обирати власні моделі поведінки щодо здоров'я.
- переорієнтація системи охорони здоров'я в бік розширення сфери відповідальності спеціалізованих медичних організацій, які мають вийти за межі лікування та взяти на себе профілактичну діяльність принципово іншого характеру, ніж зазвичай, у значно більшому обсязі відповідно до потреб формування здорового способу життя [5].

Отже, Оттавською хартією ще раз зазначено, що вирішення проблеми формування здорового способу життя населення потребує комплексного підходу з обов'язковим залученням медичних працівників.

Тому завдання викладача, який працює в медичному коледжі, в закладі, що готує спеціалістів не тільки лікувальної спрямованості, а й фахівців, які розповсюджуватимуть профілактичні знання, спрямовані на збереження здоров'я кожної людини, сприяти розвитку в студентів таких якостей, як: чуйність, доброзичливість, тактовність, порядність, милосердність, бути справжніми фахівцями своєї справи. Поряд із спеціальними дисциплінами студенти вивчають предмети, які не формують безпосередньо медика, не вчать виконувати ін'єкції та накладати шини, але вони підсвідомо формують громадян України, формують їх свідомість, спрямовують

думку, розвивають інтелект, кругозір, мову, пам'ять, мислення, вчать співпереживати й нарешті формують готовність медика своїм власним прикладом залучати хворих до ведення ЗСЖ.

Загалом загальнопедагогічний принцип єдності навчання і виховання, планується здійснення виховного впливу на студентів через спеціальну організацію навчання. Основними засобами, за допомогою яких забезпечуватиметься прицільний виховний вплив на процес формування готовності студентів до впровадження ЗСЖ, виступатимуть практичні, теоретичні заняття та позааудиторні заходи.

Взагалі процес формування готовності студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ мав різнобічну підготовку. Особливу увагу було приділено навчанню студентів необхідним вмінням і навичкам, серед яких заслуговують на увагу організаційно-комунікативні здібності студентів, які лежать в основі організації всього процесу пропаганди.

Комунікативне спілкування виступає як спосіб об'єднання людей і разом з тим як спосіб їхнього розвитку в особистісному та професійному плані. Спілкування тісно пов'язане з діяльністю, тому що діяльність однієї людини обов'язково перетинається з діяльністю іншої, це створює певне ставлення людини не тільки до предмету й характеру діяльності, а й до інших людей. Саме спілкування формує спільноту індивідів, які виконують спільну діяльність.

Ще спілкування розглядається як складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі. Спілкування – необхідна умова формування та розвитку особистості. Проблема спілкування не нова, нею займалися багато вчених. С. В. Кондратьєва пише, що дослідження спілкування між викладачем і студентами передбачає не тільки розуміння, а й взаєморозуміння. А. Б. Орлов вказує на принципи, при орієнтації на які суттєво можуть поліпшитися процеси взаємодії в педагогічному спілкуванні “викладач-студент”. Виділяючи структуру творчості викладача, В. А. Кан-Калик [3] вказує на основні їх психологічні блоки.

Взаєморозуміння стало одним із центральних понять сучасної комунікативної філософії представників Франкфуртської школи. Зокрема, Ю. Габермас [4] поклав його в основу теорії комунікативної діяльності та теорії суспільства. Комунікативний компонент, що розкриває специфіку міжособистісного спілкування, здатність особистості до продуктивної взаємодії в колективному розв'язанні творчих завдань.

Мета статті – проаналізувати рівень сформованості організаційно-комунікативних здібностей студентів-медиків до розповсюдження ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності.

У процесі підготовки студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ та у вирішенні питання підвищення рівня організаційно-комунікативних здібностей ставились такі завдання:

- 1) розвиток комунікативної культури припускає, насамперед, розвиток перцептивних здібностей і умінь правильно сприймати оточуючих людей;
- 2) важливо також уміти спілкуватися в різних ситуаціях;
- 3) важливо вміти співпрацювати в різних видах діяльності;
- 4) важливо володіти емпатією – здатністю емоційно відкликатися на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти ці переживання, думки, почуття – співпереживати і співчувати їм;
- 5) важливо розвивати рефлексію, тобто готовність до самоаналізу й набуття навичок; вона є передумовою здатності до саморегуляції;
- 6) комунікативна культура передбачає наявність соціальних установок, що закріплюють спілкування як діалог;
- 7) важливо вміти встановлювати контакти в конкретних ситуаціях з бажаними й необхідними з погляду справи партнерами, входити в ситуацію співробітництва чи спілкування з конкретними людьми;
- 8) відповідати вимогам до особистісно-професійних якостей, притаманних медичному працівнику;
- 9) уміти стимулювати розвиток потреби у здоровому способі життя своїх підопічних як колективу, так і кожного підлеглого окремо, постійно підтримувати їх активність та ініціативність;
- 10) систематично організовувати різноманітні заходи, що сприяють залученню населення до ведення ЗСЖ, наповнюючи їх цікавою інформацією;
- 11) сприяти накопиченню знань про ведення ЗСЖ у населення, організовувати власну програму пропаганди ЗСЖ на підприємстві, де працює;
- 12) вміти організувати колектив;
- 13) бути ініціативним, наполегливим, вміти довести до кінця розпочату справу;
- 14) мати довіру в колективі.

Необхідність в оволодінні високим рівнем розвитку організаційно-комунікативних здібностей виникла ще й тому, що студенти в майбутній професійній діяльності співпрацюватимуть з різними віковими групами, з хворими та їх родинами. І в процесі такої взаємодії потрібно враховувати вікові психологічні особливості кожної людини.

Зупинимось на психологічних чинниках, які притаманні певному віку дитини та які потрібно врахувати медичному працівнику при спілкуванні з нею.

З раннього дитинства розвиток особистості відбувається переважно в сім'ї, яка і є основним джерелом будь-якої інформації для дитини. Дошкільний вік характеризується включенням дитини в групу ровесників у дитячому садку. На допомогу у вихованні позитивних навичок доречно застосовувати такі опосередковані чинники, як ігрові та навчальні.

У молодшому шкільному віці ситуація формування навичок ЗСЖ буде багато в чому нагадувати попередню. Заслугове на увагу те, що чин-

ником у формуванні навичок ЗСЖ молодшого школяра є не стільки сама навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисципліни, старанності дитини, її звичок. У цьому віці діти беззастережно приймають авторитет дорослої людини будь то вихователь, вчитель чи медичний працівник.

Особливої уваги потребує підлітковий вік. До цього часу формування навичок ЗСЖ проходило у вигляді “наказів”, хай вони й відбувались у ігровій формі або під контролем батьків. Специфічна соціальна активність підлітка полягає в помітній схильності до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, які наявні у світі дорослих і в їхніх стосунках. Однак більшість з них сприймають негативне у світі дорослих за норму. Претензії підлітків на нові права поширюються, перш за все, на всю сферу стосунків з дорослими. Підліток починає чинити опір вимогам, які раніше виконував; він ображається і протестує, коли обмежують його самостійність. У підлітка виникає загострене почуття власної гідності. Окрім того, підліток обмежує права дорослих, а свої розширює, претендує на довіру з боку дорослих і надання йому самостійності. Головне у цей момент створити такі умови, щоб навички, які він отримав раніше, залишились у його свідомості та перетворились у систему знань, вмінь. Щоб прагнення підлітка перейти до групи дорослих і користуватися деякими їхніми привілеями, яких немає у дітей, не мали негативних ознак, що виявляються у вживанні алкоголю, наркотиків, палінні.

Аналізуючи стан підлітка в сучасному суспільстві К. Левін характеризує стосунки підлітка й дорослого як систему, що розвивається з віком [4]. Її динамічною ланкою є підліток, більш консервативною – дорослий. Отже, весь процес взаємодії медичного працівника в професійній діяльності при впровадженні ЗСЖ буде побудований на стосунках з людьми. Що говорить про важливість високого розвитку організаційно-комунікативних здібностей студентів-медиків до пропаганди здорового способу життя.

Формування готовності студентів-медиків до пропаганди та реалізації ідей здорового способу життя в медичному коледжі проходило у два етапи. У ході проведення спецкурсу “Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ” з’ясувалося, що процес засвоєння теоретичного матеріалу проходить поступово і на достатньому рівні, що можна перевірити під час проведення семінару та проектних ігор. Проблеми в недостатньому розвитку організаційно-комунікативних здібностей студентів чітко виражені при проведенні рольових ігор і безпосередньо впровадження розроблених оздоровчих програм на виробничій практиці.

Так, у ході проведення рольової гри виявлено, що в студентів не вистачає елементарного лексичного запасу слів, певною мірою відсутня сміливість і впевненість у своїй силі, слабо виражені організаційні здібності. Рівень практичної реалізації оцінювався нами за такими критеріями: рівень теоретичних знань; рівень підготовки оздоровчої програми; рівень творчості, емоційне задоволення від виконаного завдання; комунікативно-

організаційні здібності студентів. За кожний критерій ми виставляли 1 бал, тобто оцінювання проходило за п'ятибальною шкалою. У процесі проходження студентами виробничої практики ми здійснювали спостереження за ними й остаточне оцінювання проходило під час захисту оздоровчих програм. При порівнянні результатів першого етапу дослідження було з'ясовано, що студенти, які навчаються на першому курсі, показали нижчі показники, ніж студенти другого курсу (табл. 1).

Таблиця 1

Курс	Бали					
	“0”	“1”	“2”	“3”	“4”	“5”
I	2,2%(2)	6,7%(6)	22,5%(20)	43,8%(39)	16,9%(15)	7,9%(7)
II	–	3,7%(5)	17,1%(23)	42,2%(57)	29,6%(40)	7,4%(10)

Остаточним підтвердженням неготовності студентів перших курсів до пропаганди ЗСЖ стало проведення оздоровчих програм під час виробничої практики.

Для подальшої підготовки студентів-медиків до пропаганди на другому етапі дослідно-експериментальної роботи до експериментальної групи були включені студенти третього курсу та виключені студенти першого.

У зв'язку з недостатньою розвиненістю організаційно-комунікативних здібностей студентів, постала необхідність на другому етапі експериментальної технології включити до програми спецкурсу взаємонавчання або навчання однолітків пропаганді ЗСЖ. Отже, впровадження цієї технології взаємонавчання мало на меті не тільки навчити студентів-медиків реалізації ідей ЗСЖ, а й удосконалити організаційно-комунікативні здібності студентів. Ця програма дій була спрямована на використання активних форм навчання, таких як: бесіди, конференції, круглі столи. При впровадженні педагогічної технології ми користувались порадами науковця Л. В. Заремби [2], яка рекомендує при вирішенні проблеми спілкування дотримуватися таких педагогічних принципів. Сутність першого складається з активного включення студента та викладача в спілкування при обставинах, що зумовлюють взаємну потребу й інтерес до спільної діяльності.

Другий принцип взаємного збагачення підтверджує, що викладач покликаний зробити все можливе, щоб для студентів стати визнаним джерелом знань і організатором позааудиторної діяльності. Ерудиція та логіка не зашкодять викладачу відверто висловлюватися, не стримують власної ініціативи в конкретній діяльності.

Дія третього принципу, принципу “особистісного притягіння”, знаходить своє застосування при педагогічному спілкуванні в процесі внутрішньої діяльності студента. Він базується на принципі симпатії і довіри до навчання та пропонує створення таких ситуацій, у яких самі однолітки мають можливість відчувати усвідомлену привабливість взаємних симпатій і довіри як з боку викладача, так і з боку студента.

Розвитку організаційно-комунікативних здібностей безперечно сприяла різноманітна й різнобічна фізкультурно-спортивна діяльність з її численними міжособистісними контактами гуманістичного характеру. Робота у цьому напрямі полягала в підготовці та проведенні різноманітних ігор, спортивних свят, занять з лікувальної гімнастики зі студентами, які зараховані за станом здоров'я до спеціальних медичних груп.

У результаті взаємонавчання і дотримання вищезазначених принципів ми отримали такі зміни в організаційно-комунікативних здібностях студентів (табл. 2).

Таблиця 2

№ з/п	Рівень організаційно-комунікативних здібностей студентів	Кількість відповідей (студентів)							
		Перший етап				Другий етап			
		Контрольний зріз		Прикінцевий зріз		Контрольний зріз		Прикінцевий зріз	
		Е. Г.	К. Г.	Е. Г.	К. Г.	Е. Г.	К. Г.	Е. Г.	К. Г.
1.	Схильність до комунікації (+)	126	102	137	116	120	109	157	114
	(-)	98	78	87	64	76	67	39	62
2.	Схильність до організації: (+)	86	87	94	93	94	81	129	98
	(-)	138	93	130	87	102	95	67	78

Результати проведеного дослідження дали змогу зробити такі **висновки**:

1. Введення в програму спецкурсу “Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ” взаємонавчання однолітків, показники рівня сформованості організаційно-комунікативних здібностей значно зросли.

2. Залучення студентів третього курсу та різнобічна робота з використанням активних форм навчання в результаті дали позитивні зміни в свідомості студентів. Проявом їх є відповідність характеристикам і рівню сформованості організаційно-комунікативних здібностей необхідних студентам у впровадженні ідей здорового способу життя.

3. Розроблена педагогічна технологія сприятиме ефективному залученню студентів-медиків до профілактичних методів оздоровлення населення.

Перспективи розвитку в цьому напрямі спрямовані на вдосконалення освітньої системи, яка відповідатиме сучасним вимогам, поставленим перед медичними працівниками, а саме залученню населення до ведення здорового способу життя.

Список використаної літератури

1. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. пособ. для вузов / Э. Н. Вайнер. – М. Флинта, 2001. – 414 с.
2. Заремба Л. В. Формирование у студентов педагогических институтов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Зоремба ; КГПУ им. А. М. Горького. – Киев, 1990. – 154 с.

3. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Грозн. пед. ун-т, 1976. – 286 с.

4. 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 ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ, 2003. – 22 с.

5. Формування здорового способу життя молоді: стан, проблеми та перспективи. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 р.). – Київ : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 250 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Бабалич В. А. Организационно-методические аспекты подготовки студентов-медиков к пропаганде здорового образа жизни

В статье обосновывается необходимость развития организационно-коммуникативных способностей в процессе подготовки студентов-медиков к пропаганде и реализации идей здорового образа жизни в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, организационно-коммуникативные способности, личностное образование, студенты.

Babalich V. Organizational-Methodological Aspects of Medical-Students Training to Propaganda of Healthy Lifestyle

The necessity of development of organizational-methodological skills in the process of medical-students training to propaganda and realization ideas of healthy lifestyle in their future activity is determined.

The major mechanism, due to which the formation of healthy lifestyle becomes efficient, is training individuals, groups of people and communities to be capable to solve their own vital problems. The theory of healthy lifestyle formation demands to follow three main principles: partnership, intermediacy and adaptation in the sphere of practical activity. The necessity of partnership is determined by the idea that the activity for improvement of population's health can't be individually realized by special healthcare structures. Health is influenced by nearly everything in human activity that is why the formation of healthy lifestyle demands efforts of both partners. The necessity to adjust, adapt is connected with the idea that conditions of realization of promotion for the formation of healthy lifestyle is different everywhere.

Key words: healthy lifestyle, organizational-communicative skills, personal formation, students.

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті подано аналіз наукової літератури з питань процесу соціального виховання молоді з особливими потребами в умовах громадської організації. Охарактеризовано громадську організацію як суб'єкт соціального виховання молоді з особливими потребами. Проаналізовано наукову, педагогічну й соціально-педагогічну літературу з метою визначення понять “молодь”, “молода людина з інвалідністю”. Визначено провідні завдання, що постають перед громадськими організаціями на шляху соціального виховання молоді з особливими потребами.

Ключові слова: *молодь, молода людина з інвалідністю, молодь з особливими потребами, соціальне виховання, громадська організація.*

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, яке переживає глобальні зміни в усіх сферах соціального життя та характеризується трансформаційними процесами, спричиненими переходом у добу інформатизації, постає потреба в докорінному оновленні соціального виховання молоді, зокрема з особливими потребами, яка може стати додатковим інтелектуальним, трудовим і культурним ресурсом країни. Динаміка соціального виховання цієї категорії молодих людей зазнає значного прискорення за умови залучення громадських організацій, які мають більш “валентну” структуру, широку варіативність за напрямками діяльності, властивість “м’якше” та швидше трансформуватися під тиском соціальних перетворень. У громадській організації молодь з особливими потребами має можливість реалізуватися в соціально-активному середовищі, яке забезпечить подолання ізоляваності, розширення соціальних зв’язків, становлення активної життєвої позиції, що стане гарантом цілеспрямованого формування соціального досвіду, ціннісних орієнтацій та розвитку навичок самоактуалізації, саморозвитку та самовиховання.

Протягом останніх десятиріч педагогічна наука збагатилась дослідженнями, у яких висвітлено різні аспекти з організації соціально-виховного впливу на молодь у різних умовах: О. Безпалько – територіальній громаді, І. Зверева – соціальних служб, А. Рижанова – інформаційного суспільства, С. Савченко – позанавчальній діяльності, С. Харченко – процесу соціально-педагогічної діяльності та ін. Останнім часом усе більше уваги вчені приділяють саме дітям та молоді з особливими потребами та їх соціальному вихованню у різних соціальних інститутах і осередках, що відображено в дослідженнях: М. Андреевої, Ю. Богінської, М. Гладиш, М. Чайковського, О. Хорошайло – в середовищі вищого навчального закладу, Ю. Долинного, О. Рассказової – загальноосвітнього навчального закладу, О. Безпалько, С. Суханової – територіальній громаді, О. Глоби, Ю. Полуляшенка – регіонально-реабілітаційного середовища, В. Тесленка – промислового регіону та ін. Проте тенденції демократизації та розвитку гро-

мадянського суспільства в Україні акцентують увагу вчених на такому соціальному інституті, як громадська організація. Різноманітні аспекти, зокрема з соціально-педагогічної діяльності, громадських організацій, знайшли відображення у низці наукових досліджень: М. Головатого, С. Диби, Ю. Поліщука, Л. Романовської, І. Трубавіної, Т. Хлебнікової, Л. Ярової – вплив різних факторів на процес соціалізації дітей та молоді; Л. Беляєвої, В. Григорова, Л. Ярової – сутність впливу громадських організацій на смоактуалізацію, самореалізацію, саморозвиток, самовиховання її членів; О. Лісовця, С. Харченка – підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими організаціями; С. Диби, О. Солодової – вплив громадських організацій на процес становлення активної соціальної і життєвої позиції; О. Волохова, С. Тіханова – вплив діяльності громадських організацій на формування ціннісних орієнтацій і моральних переконань особистості.

Однак, незважаючи на те, що накопичено значний науково-теоретичний і практичний досвід соціального виховання молоді, зокрема з особливими потребами, а також ґрунтовно досліджено організацію і зміст діяльності громадських організацій, залишається недостатньо дослідженою проблема саме соціального виховання молоді з особливими потребами в умовах громадської організації.

Мета статті – охарактеризувати громадську організацію як суб'єкт соціального виховання молоді з особливими потребами.

Молодь у всі часи була й залишається найбільшою, найдинамічнішою, наймобільнішою, схильною до новизни частиною суспільства. Унікальність молоді як певної соціальної групи підкреслюють за різними ознаками: В. Лісовський – засвоєння соціальних функцій: освітніх, культурних, професійних [1; с. 23]; І. Кон – особливість соціального статусу, зумовленого соціально-психологічними властивостями; М. Головатий – опанування нових знань [4; с. 5]; А. Капська – неоднорідність та внутрішня диференціація, інноваційність потенціалу та можливість одночасно бути як об'єктом, так і суб'єктом соціальних перетворень [7; с. 89]; А. Рижанова – перспективи розвитку країни, регіону, світу [10]. Кожен з цих підходів доповнює один одного, але для нашого дослідження головним є те, що неповторність молоді як соціальної групи полягає в активності опанування соціального досвіду (знань, соціальних функцій), сформованості на цих підставах соціально-творчого потенціалу, який надалі вона як суб'єкт соціальних перетворень використовує на рівні країни, регіону, світу.

Молодь визначається, насамперед, віковими межами, але загальноприйнятих у всіх країнах диференціації не існує. На нашу думку, це пояснюється тим, що за основу беруть різноманітні критерії, що впливають на виділення нижньої та верхньої межі вікового діапазону: формування професійних інтересів і трудова діяльність, початок і завершення біологічного становлення організму, матеріальна незалежність особистості, створення сім'ї тощо. Як результат, у літературі зустрічають різні варіанти: 12–24 років [5; с. 3], 14–30 років [4; с. 10], 15–29 років [9; с. 8] та ін. Відсутня одно-

стайність і в законодавчих документах: Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй у 1985 р., у зв'язку з проведенням Міжнародного Року Молоді визначила вікову межу від 15 до 24 років, однак Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (ВООЗ), визначаючи поняття “молоді люди”, виділяє інший віковий діапазон від 10 до 24 років. У чинному законодавстві України визначення “молодь” можна зустріти в Законі України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (ст. 1), де зазначено, що: “молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 14 до 35 років”. Тому слід відштовхуватися від чинного законодавства України. Крім того, погоджуємося з думкою І. Кона, що: “межа в 30 років в сучасному суспільстві є дещо заниженою і не відображає реальних соціальних процесів, і тому має бути розширеною до 35 років” [3, с. 13]. Це дає нам змогу розглядати молодь як велику суспільно-демографічну групу віком від 14 до 35 років, яка займає головне місце в усіх сферах суспільства (економічній, політичній, соціальній тощо), має визначальну соціальну й професійну перспективу, є провідним джерелом трудових ресурсів та провідним генератором інформаційного суспільства.

Погіршення екологічної, соціально-економічної ситуації в країні, популяризація в ЗМІ тютюну, алкоголю, наркоманії, кіберзалежності в молодіжному середовищі, наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. призвели до збільшення кількості молоді з особливими потребами в наш час. Станом на 2012 р. загальна кількість людей з інвалідністю в Україні становила майже 2,8 млн осіб (у Харківському регіоні – 150 тис. (18,5% від загальної кількості по Україні, четверте місце за кількістю інвалідів у регіонах). Зростання чисельності людей з особливими потребами в країні привернуло увагу держави на створення законодавчої основи для підтримки, захисту, реабілітації, забезпечення повноцінної життєдіяльності та соціальної реалізації молоді з особливими потребами, про що свідчить ратифікація Україною Конвенції ООН “Про професійну реабілітацію та зайнятість інвалідів” (1983 р.), Конвенції ООН “Про права інвалідів” (2006 р.), Декларації ООН “Про права інвалідів” (1995 р.), “Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів” (резолуція ГА ООН (1993 р.)). Згідно із Законом України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (ст. 1); “інваліди в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України та іншими законодавчими актами”). Права цієї соціальної групи затверджено й у Законах України: “Про державні стандарти та державні соціальні гарантії” (2000 р.) (ст. 2, 7, 8, 11 та ін.), “Про соціальні послуги” (ст. 1, 7 та ін.) (2003 р.), “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.) та ін. Категорію “людина з інвалідністю” виокремлено й охарактеризовано в нормативних джерелах (ст. 1 “Декларація про права інвалідів”, проголошеної Генеральною Асамблеєю ООН (1975 р.) [6]; ст. 2 Закону України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.)) як особу, яка не може забезпечити власні по-

треби у зв'язку з розладами функцій, недоліками (уродженими або набутими, фізичними або розумовими), що при взаємодії із середовищем призводять до обмеження діяльності, внаслідок чого актуальним є питання створення умов для реалізації її прав на рівні з іншими та забезпеченні соціального захисту. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що інвалідність – це, безумовно, не тільки фізіологічне, а й соціальне явище, пов'язане із наявністю у людини психофізичних обмежень здоров'я та розвитку, що впливають на процес соціального розвитку як значний внутрішній чинник, який може бути компенсований дією зовнішніх, відносно індивіда, чинників (медичних, психологічних, соціальних, а головне соціально-виховних). Безумовно, ратифікація та прийняття вищезазначених законів та підхід до розуміння “інвалідності” у такому контексті має значення для осіб з особливими потребами, але такий підхід, на нашу думку, сприяє формуванню споживачьких тенденцій у цієї категорії населення, що, в свою чергу, формує негативний образ інваліда у суспільстві, який негативно впливає на соціальне виховання людини з особливими потребами в умовах сім'ї, школи, ВНЗ.

Однією з основних проблем молоді з особливими потребами є ізолюваність, спричинена постійним перебуванням у родинному колі й соціальною ексклюзією. Сучасна школа та ВНЗ теж не можуть повною мірою створити відповідні умови та задовольнити потреби молоді людини з інвалідністю з активізації та реалізації власної суб'єктності. Але молодість, як визначають вчені, – це найважливіший період духовного й соціокультурного розвитку особистості. Головним новоутворенням цього віку є відкриття власного “Я”, практичне включення у різні сфери життєдіяльності, поява життєвого плану, бажання бути творцем нової соціальної і культурної реальності й установка на свідому побудову власного життя. Відсутність різноманітних соціальних зв'язків дезадаптує молодого інваліда, що унеможливорює становлення та розвиток соціальної суб'єктності.

У сучасній соціально-педагогічній науці наявні різні підходи щодо трактування процесу соціального виховання та його результату. Наприклад, автори першого українського фахового навчального посібника з соціальної педагогіки Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик під соціальним вихованням розуміють процес оволодіння та засвоєння знань, соціального досвіду з метою формування ціннісних орієнтацій і соціально спрямованої поведінки [8; с. 16]. У свою чергу, О. Безпалько під результатом соціального виховання розуміє накопичення досвіду, а також зразків поведінки [1; с. 27]. А. Рижанова звертає увагу на те, що “соціальне виховання – це процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму” [10, с. 14], підкреслює, що головною метою соціального виховання є соціальність, яку розглядає як “ієрархію соціальних цінностей, якостей, соціальної поведінки” [10, с. 14], а під результатом соціально-виховного процесу розуміє “прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття...” [10, с. 14], відповідно, до специфіки нашого дослідження найбільш доцільним є саме

це визначення. Розуміння процесу соціального виховання молоді з особливим потребами у громадських організаціях дає змогу розглянути його, по-перше, як цілеспрямований процес створення умов спрямованих на розширення соціальних зв'язків, подолання ізоляції та особистих проблем молодого інваліда; по-друге, як адаптацію зазначеної категорії до нових соціокультурних умов, формування соціальних цінностей, якостей поведінки, та уможливлення викорінення споживацької позиції шляхом розвитку власної суб'єктності; по-третє, як реалізацію суб'єктності у процесі суспільно-значущої діяльності, саме в умовах громадської організації, що сприятиме соціальному саморозвитку та самовихованню.

Суб'єктність громадської організації в процесі соціального виховання визначається з самої її суті. Відповідно до Закону України "Про об'єднання громадян" (ч. 1 ст. 1), під громадськими організаціями розуміють добровільне об'єднання осіб для здійснення захисту прав і свобод та задоволення потреб (економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів) [9], підкреслимо, що право кожного на свободу об'єднання закріплено в ст. 36 Конституція України (1996 р.). Поряд з цим, соціально-виховна діяльність громадської організації щодо молоді з особливими потребами спрямована на відтворення їхньої втраченої суб'єктності внаслідок інвалідності. Ця молодь може проявити певний рівень суб'єктності, але за умови потрапляння в середовище, в якому вона матиме змогу задовольнити власні потреби та отримати захист. Отже, сам вступ у громадську організацію дає змогу говорити про певний рівень прояву суб'єктності, оскільки це стимулює її до підтримки та захисту інших, хто перебуває у скрутніших життєвих обставинах. Вступаючи до громадської організації, молодий інвалід потрапляє в умови, за яких має змогу бути залученим до соціально-активної діяльності з метою вдосконалення соціального середовища не тільки на особистісному, а й регіональному та глобальному рівнях, що дасть можливість відчувати себе суспільно-корисним. Специфікою громадської організації є те, що в процесі взаємодії та спілкування, де діють, окрім загальноприйнятих законів і норм поведінки, свої норми і правила, права і свободи, обов'язки й відповідальність, які молодому інваліду потрібно як прийняти, так і відтворювати в процесі взаємодії, що посилить відчуття належності до соціальної групи, тим самим долаючи ізоляцію.

Громадська організація має спроможність виступити посередником між молодими інвалідами та іншими соціальними групами, школою, родиною, державними органами влади, соціальними центрами, службами й суспільством загалом. Організація може "акумулявати" соціально-виховні впливи цих соціальних інститутів та організацій, "заряд" яких можна використати на зміну ставлення до людини з особливими потребами здорової молоді, родини, школи, ВНЗ та ін. Взаємодія і взаємовплив членів громадської організації один на одного, їхня активність у соціальному середовищі є важливими чинниками соціального виховання молоді з особливими потребами. Тому вважаємо обов'язковим залучення в цей процес саме здоро-

вих юнаків і дівчат з метою максимального соціально-виховного впливу як на здорову молодь, так і молодь з особливими потребами, що дасть змогу побудувати відносини рівноправних партнерів соціальних взаємин.

Багатоманітність громадських організацій (професійної спрямованості, оздоровчі та спортивні, політичні, освітні й культурно-виховні, науково-технічні тощо) уможлиблює повноцінний розвиток молоді з особливими потребами та створення умов для інтелектуальної, культурної, духовної, творчої та фізичної реалізації кожного молодого інваліда за вподобаннями. Але всі громадські організації, на нашу думку, повинні об'єднувати спільні завдання – повноцінна підготовка та реалізація кожного соціального суб'єкта у всіх сферах соціуму.

Висновки. Отже, як суб'єкт соціального виховання громадська організація стає посередником у налагодженні ефективної комунікації між молодим інвалідом та здоровою молоддю, родиною, школою, ВНЗ, соціальними службами тощо, що дає можливість подолати соціальну ізоляваність. Розвиток соціальної активності молоді з особливими потребами в постійно стимулюючому соціальному середовищі призводить до викорінення схильності до споживацтва шляхом спрямування на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, даючи можливість реалізувати власний соціальний потенціал як в результаті – стати повноцінним суб'єктом суспільства. Соціально-виховна діяльність громадської організації впливає на розвиток адаптаційних можливостей молодих інвалідів до нових соціокультурних умов, тим самим підвищуючи ефективність соціальної інтеграції у суспільство, зокрема інформаційне.

Таким чином, розглянувши громадську організацію як суб'єкт соціального виховання молоді з особливими потребами ми дійшли висновку, що в сучасних соціокультурних умовах саме через соціально-виховний вплив громадської організації можливо активізувати молодого інваліда й суспільство в сприянні налагодженню взаємодії між ними, розкрити потенціал і гармонізувати соціальний розвиток молоді з особливими потребами. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є вивчення соціально-виховного впливу громадської організації на молодь з особливими потребами в умовах інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – Київ : Логос, 2003. – 144 с.
2. Боенко Н. М. Социология молодёжи : учебник / Н. М. Боенко, Я. И. Гилинский, С. И. Голод и др. ; под. ред. В. Т. Лисовского. – Санкт-Петербург : Изд-во С. Петербургского университета, 1996. – 460 с.
3. Головатий М. Ф. Соціологія молоді : курс лекцій / М. Ф. Головатий. – Київ : МАУП, 1999. – 224 с.
4. Головатий М. Ф. Соціологія молоді : курс лекцій / М. Ф. Головатий. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Київ : МАУП, 2006. – 304 с.
5. Громов И. А. Молодежь в обществе / И. А. Громов, С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский // Человек и общество. Социальные проблемы молодежи. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – С. 3–12.

6. Декларация о правах инвалидов: резолюция Генеральной ассамблеи ООН 9 декабря 1975 года № 3447 (XXX). – Режим доступа: [http.un.org/gu/](http://un.org/gu/).
7. Капська А. Й. Соціальна педагогіка / за ред. проф. А. Й. Капської. – 4-те вид. виправ. та доп. – Київ : Центр навчальної літератури, 2009. – 488 с.
8. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – Київ : ІЗМН, 1997. – 392 с.
9. Про громадські об'єднання : Закон України від 22 березня 2012 р. № 4572–VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
10. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / А. О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Богомол С. А. Общественная организация как субъект социального воспитания молодежи с особыми потребностями

В статье представлен анализ научной литературы по вопросам процесса социального воспитания молодежи с особыми потребностями в условиях общественной организации. Характеризуется общественная организация как субъект социального воспитания молодежи с особыми потребностями. Проанализирована научная, педагогическая и социально-педагогическая литература с целью определения понятий “молодежь”, “молодой человек с инвалидностью”. Определены ведущие задачи, стоящие перед общественными организациями на пути социального воспитания молодежи с особыми потребностями.

Ключевые слова: *молодежь, молодой человек с инвалидностью, молодежь с особыми потребностями, социальное воспитание, общественная организация.*

Bogomol S. A Public Organization as a Subject of Social Upbringing of Youth with Special Needs

The article presents an analysis of the scientific literature about the process of social education of young people with special needs in terms of social organization. We characterize the social organization as a subject of social education of young people with special needs. Examine the scientific, educational and social-educational literature to determine the concepts of “youth”, “young people with disabilities”. The paper defines the leading challenges facing public organization in the way of social education of young people with special needs.

One of the main problems of youth with disabilities are isolation caused permanent stay in the family and social exclusion. Modern School and universities also can not fully establish appropriate conditions and meet the needs of young people with disabilities to enhance and implement their own subjectivity. Social development of young people with disabilities prevent inadequate self-esteem, problems in communication field disturbance of self-regulation, complexes, phobias that lead to the psychological and social isolation, resulting in this part of the young people lose the sense of belonging to society. But the youth, as determined scientists – is the most important period of spiritual and socio-cultural development of the individual. The main tumor of this age is opening his own “I”, the practical inclusion in different spheres of life, the emergence of life plan, the desire to be the creator of a new social and cultural reality and installation of building their own conscious life.

Key words: *youth, young persons with special needs, young people with special needs, social education, social organization.*

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ КОМУНАЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті висвітлено суть поняття “професійна мобільність”, визначено особливості професійної мобільності фахівця комунального господарства, виокремлено компоненти професійної мобільності фахівця зазначеної галузі, доведено зумовленість професійної мобільності сформованістю професійних компетенцій. Розкрито зв'язок мобільності та комунікації в діяльності особистості. Професійна мобільність є критерієм професійної компетентності, що передбачає високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії; можливість і здатність успішно переключатися на іншу, споріднену діяльність або ж здійснювати професійну комунікацію. Професійна мобільність визначає вміння знаходити оптимальні способи розв'язання проблем і виконання нестандартних завдань. Визначено особливості та компоненти професійної мобільності фахівця комунального господарства. Для того, щоб майбутній фахівець комунального господарства був професійно мобільним, необхідно, щоб він володів певним набором компетенцій, що характеризують його як особистість і як професіонала в обраній галузі. Сформовані або набуті компетенції є засадами, що зумовлюють його професійну гнучкість, динамічність, спрямованість на самовдосконалення, а отже, конкурентоспроможність на ринку праці.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, фахівець комунального господарства.

Реструктуризація національної економіки відповідно до потреб населення в ефективних та економічно обґрунтованих комунальних послугах спричинила необхідність зосередження уваги на якості підготовки фахівців цієї галузі. Однією з проблем, пов'язаних з якістю комунальних послуг, є оперативність реагування фахівців на звернення населення, їхня здатність до професійної комунікації та мобільність у прийнятті рішень відповідно до визначення нових обставин конкретної проблеми. Зважаючи на зростання складності комунікаційних систем міського господарства, їх неодноразове перетинання та взаємозумовленість, актуальними як для фахівців з надання комунальних послуг, так і для населення стають питання усунення проблем та запобігання аварійним ситуаціям у конкретних мережах разом із неперешкодженою системою діючих мереж. Ця проблема вирішується через здійснення оперативного зв'язку між фахівцями з різних комунальних мереж з метою визначення найбільш ефективних способів ремонту та профілактики. Отже, виникає необхідність формування професійної мобільності фахівців комунального господарства як значущої професійної якості.

У сучасній науковій думці поняття професійної мобільності представлено досить активно. Довідкові джерела визначають її як просування індивідом через різні рівні в ієрархії шкали зайнятості [7, с. 327]; одну з форм соціальної мобільності, що являє собою процес зміни робітниками

місяця праці [3, с. 725]; здатність швидко змінювати вид праці, переключатись на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки та технології виробництва [6, с. 194].

Отже, у довідкових джерелах подано суттєві семантичні ознаки поняття “професійна мобільність”: рух, динаміка, швидкість.

У наукових дослідженнях професійну мобільність розглянуто як ефективну адаптацію до професії, що виявляється в готовності та здатності робітника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін у них, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень (Е. Зеєр) [4]; процес самовдосконалення, що виявляється в усвідомленні людиною недостатності необхідних професійних навичок та прийнятті рішення щодо підвищення кваліфікації або перекваліфікації (А. Дьомін) [2]; критерій професійної компетентності, що визначає вміння знаходити оптимальні способи розв'язання проблем і виконання нестандартних завдань (І. Шпакіна) [9].

Загалом дослідники визначають зміст професійної мобільності відповідно до її виявлення за видами:

- зміни сфери діяльності в межах однієї широкої спеціалізації;
- кар'єрне зростання, що визначається зміною професійних завдань;
- зміни однієї професії на іншу, подібну до першої (у такому разі відбувається опора на набуті в процесі навчання знання та вміння);
- кардинальна зміна професії, що спричиняє необхідність набуття нових фахових компетенцій [5].

Завдяки аналізу наукового викладення змісту професійної мобільності в авторських концепціях, вважаємо можливим узагальнити визначення суті цього поняття з двох позицій: як рух по горизонталі, що визначається у здатності та бажанні особистості засвоювати новий професійний досвід у межах здобутої спеціальності; як рух по вертикалі, що виявляється в зміні сфери професійної діяльності. При цьому і в першому, і в другому випадку відбувається переміщення індивіда в соціально-професійному середовищі суспільства, а отже, спостерігається професійна мобільність.

Зважаючи на те, що професійна діяльність працівників комунального господарства вирізняється взаємною інтегрованістю, коли вирішення проблеми в межах певної комунальної мережі залежить від способів втручання в інші мережі, за основу розуміння змісту професійної мобільності фахівців комунального господарства беремо визначення І. Шпакіної.

Мета статті – визначити особливості професійної мобільності фахівців комунального господарства.

В аспекті орієнтації сучасної освіти на підготовку конкурентоспроможного фахівця неабиякого значення набуває спрямування студентів на професійну діяльність, що відбувається в умовах невизначеності, непередбачуваності. Л. Сушенцева однією з умов професійної реалізованості молоді людини визначає “конвертованість її освіти”, яка цілком залежить від професійної мобільності особистості, що дає змогу на основі базової

освіти оволодівати іншими спеціальностями, а отже, не боятись змінювати свій професійний статус [8]. Зважаючи на це, стає зрозумілим, що професійна мобільність є якісним утворенням, яке даватиме змогу фахівцеві оперативно реагувати на зміни та вимоги в професії. Оскільки будь-яка ситуація вибору в житті людини спричиняє її активність у пошуку способів визначення найбільш ефективного шляху подальших дій, мобільність є вузловим моментом такої активності. Особливо значущою ця проблема є для фахівців, діяльність яких спрямована на надання сфери послуг населенню, зокрема в галузі комунального господарства. У цьому плані варто погодитись із думкою Л. Горюнової, що визначає професійну мобільність як механізм, який зумовлює рівень адаптованості та конкурентоспроможності особистості на ринку праці. У тлумаченні змісту досліджуваного поняття науковець акцентує увагу на його складній структурі, що певним чином представлено як “деякий триплекс, що включає якість особистості (сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей), діяльність людини (детермінована подіями в середовищі, результатом якої є самореалізація особистості в професії), процес самоперетворення людини та навколишнього її професійного середовища [1].

Орієнтація на таке розуміння професійної мобільності спричиняє необхідність визначити її компоненти, що становитимуть особистісний, діяльнісний та самоперетворювальний аспекти її змісту. Аналіз наукових джерел і результати власного пошуку дали змогу виокремити такі компоненти професійної мобільності фахівців комунального господарства:

- гнучкість, що виявляється в здатності фахівця змінювати способи вирішення професійного завдання відповідно до визначених у конкретних умовах особливостей його виконання;
- комунікативність, яка зумовлює якість встановлення зв'язків із фахівцями з включених до проблеми комунальних мереж;
- неупередженість, яка визначає об'єктивність професійного мислення;
- позитивне мислення, що виявляється у спрямуванні на результативність праці;
- креативність, яка дає змогу інтерпретувати різні варіанти вирішення конкретної проблеми;
- наполегливість, яка є основою досягнення результату;
- активність, що визначає спрямування на дію, ініціативу в її виконанні;
- готовність до ризику, що зумовлена особливостями професійної діяльності фахівців комунального господарства;
- аналітичність, яка виявляється в усвідомленні алгоритмів вирішення проблеми;
- рефлексивність, що дає змогу на основі аналізу результатів власної діяльності самовдосконалюватись.

Отже, визначаємо, що всі представлені компоненти мають ознаки мобільності, оскільки характеризуються рухомістю, динамічністю вияв-

лення, а також є пов'язаними із особливостями професійної діяльності фахівців комунального господарства. Крім того, варто виокремити суттєву ознаку діяльності працівників цієї галузі, яка пов'язана з умінням здійснювати професійну комунікацію, що відповідно до цієї професії має певні особливості. Так, вирішуючи професійне завдання, відповідно до проблем конкретної комунальної мережі, фахівець має бути обізнаним із процесами споріднених мереж (наприклад, у разі усунення прориву каналізації варто знати розташування та напрями руху водопровідної мережі, щоб не пошкодити їх у процесі діяльності). Однак професійна мобільність у цьому разі означає, що фахівець не обов'язково має володіти вміннями ремонту кожної з мереж, а бути комунікативно мобільним, тобто вміти оперативно знайти інформацію щодо потенційної проблеми, зв'язавшись із фахівцями зі споріднених мереж.

У визначенні компонентів професійної мобільності фахівців комунального господарства ми орієнтувались на найбільш специфічні для цієї галузі ознаки праці. Водночас у системі підготовки фахівців для цієї галузі варто орієнтуватись на потреби сучасного суспільства щодо формування їхньої мобільності в професійних компетенціях. Варто зазначити, що проблема оновлення змісту компетенцій є досить сучасною відповідно до того, що, за даними американських учених, кожен фахівець повинен оновлювати 5% теоретичних та 20% практичних професійних знань. У США встановлена одиниця виміру старіння знань – “період напіврозпаду компетентності”, коли в результаті появи нової інформації компетентність спеціаліста знижується на 50%. На жаль, цей період протягом останніх десятиліть стрімко скорочується. Наприклад, у 1940 р. старіння знань наставало через 12 років, у 1960 р. – через 8–10 років, а для випускника сучасної професійної школи – через 2–3 роки [8]. Наведені дані зарубіжних учених вдало корелюють із завданнями, зазначеними в проекті Концепції розвитку професійно-технічної (технічної) освіти України на період до 2020 р., що визначають одним із пріоритетних напрямів розвиток особистості, здатної до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, адаптованої до змін техніки та технологій, готової до постійного зростання та мобільності. Особливості прояву професійної мобільності майбутніх фахівців на ринку праці виражаються системою вимог до випускників. Саме тому актуальним стає спрямування студентів на постійне оновлення змісту професійних компетенцій, загальної енциклопедичності знань, застосування інновацій у професійній діяльності, що в цілому означає сформованість мобільності як професійної якості.

Висновки. Отже, професійна мобільність сьогодні є необхідною складовою підготовки фахівців комунального господарства. Вона передбачає високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії; можливість і здатність успішно переключатися на іншу, споріднену діяльність або ж здійснювати професійну комуні-

кацію. Тобто для того, щоб майбутній фахівець комунального господарства був професійно мобільним, необхідно, щоб він володів певним набором компетенцій, що характеризують його як особистість і як професіонала в обраній галузі. Сформовані або набуті компетенції є засадами, що зумовлюють його професійну гнучкість, динамічність, спрямованість на самовдосконалення (підвищення кваліфікації або перекваліфікацію), а отже, конкурентоспроможність на ринку праці.

Дослідження проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства потребує ґрунтовного аналізу змісту кожного з виокремлених у статті компонентів професійної мобільності, а також визначення критеріальної бази дослідження рівня їх сформованості.

Список використаної літератури

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающего образования в России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
2. Дьомін А. І. Основи професійної психології та педагогіки / А. І. Дьомін та ін. – Київ : Вища школа, 1982. – 198 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зеер Э. Ф. Многозначность феномена “мобильность” в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. матер. и докл. Междунар. конф. 29–30 мая 2014. – Екатеринбург, 2014. – С. 30–36.
5. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Самара, 2008. – 39 с.
6. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / укл.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. словн.-дов. / за заг. ред. В. М. Пічі. – 2-ге вид. – Львів : Новий світ, 2004. – 408 с.
8. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Л. Л. Сушенцева. – Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2011. – 439 с.
9. Шпакина И. Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шпакина Ирина Гидальевна. – Омск, 2007. – 230 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Вороновская Л. П. Профессиональная мобильность специалиста коммунального хозяйства

В статье освещается суть понятия “профессиональная мобильность”, определяются особенности профессиональной мобильности специалистов коммунального хозяйства, выделяются компоненты профессиональной мобильности специалиста этой отрасли хозяйства, доказываемость обусловленность профессиональной мобильности сформированностью профессиональных компетенций. Раскрывается связь мобильности и коммуникации в деятельности личности. Профессиональная мобильность является критерием профессиональной компетентности, которая предполагает высокий уровень профессиональных знаний, готовность к оперативному выбору и реализации

оптимальных способов выполнения различных заданий в области своей профессии; возможность и способность успешно переключаться на другую схожую деятельность или же выполнять профессиональную коммуникацию. В статье определены особенности и компоненты профессиональной мобильности специалиста коммунального хозяйства. Для того, чтобы будущий специалист коммунального хозяйства был профессионально мобильным, необходимо, чтобы он владел определённым набором компетенций, которые характеризуют его как личность и как профессионала в выбранной сфере. Сформированность или приобретённые компетенции являются основами, которые обуславливают его профессиональную гибкость, динамичность, направленность на самосовершенствование, а значит, конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: *мобильность, профессиональная мобильность решения проблемы, специалист коммунального хозяйства.*

Voronovska L. Professional Mobility of a Specialist in Municipal Economy

In the article it is described the term “professional mobility” as the measure of professional competence which defines the ability to find the best way of combining the problem and making non-standard tasks.

It is defined the particularities of professional mobility of a specialist in municipal economy. It is determined the components of professional mobility of a specialist in municipal economy which have the feature of mobility as they are moving and dynamic in acting: flexibility, impartiality, positive thinking, creativity, hard working, activity, ability to develop, analytical thinking, reflectivity. It is proved the conditionality of professional mobility by formed professional competence which content has to be renewed all the time. In the article it is researched the connection of mobility and communication in person’s action. Professional mobility is requirements of professional competence which assume the high level of professional knowledge, readiness to effective choice and realization of optimal ways of doing the tasks in the sphere of their profession; possibility and ability to do the other similar activity successfully or do the professional communication. In the article it is defined peculiarities and components of professional mobility of a municipal economy worker. To be professionally mobile it is necessary for a specialist of municipal economy to have some definite set of competent, which characterize him as a personality and as a professional in the chosen sphere. Acquired competent are the base of his professional flexibility, dynamism, orientation to self-development so competitiveness at the labor market.

Key words: *mobility, professional mobility, a specialist of municipal economy.*

УДК [37.013:070](09)“18/19”

Н. В. ГЛУЩЕНКО, А. О. СТЕПАНЕНКО

ТРЕНЕРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БОКСЕРІВ

У статті на основі аналізу матеріалів спеціальної науково-методичної літератури визначено особливості проведення занять боксерів. Визначено й обґрунтовано педагогічні прийоми щодо корекції спеціальної фізичної підготовки. Надано рекомендації з якісної корекції технічної майстерності та оптимізації навчально-тренувального процесу боксерів.

Ключові слова: боксери, бокс, техніка, удари, педагогічні прийоми.

Одним з важливих аспектів навчально-тренувального процесу та його ефективності є побудова заняття. Незважаючи на різну цілеспрямованість, зумовлену віковими особливостями технічної й тактичної підготовленості тих, хто займається, періодом та іншими причинами, навчально-тренувальне заняття проводять відповідно до певних закономірностей, загальних для всіх видів спорту. Ці закономірності, що передбачають доцільну послідовність виконання педагогічних завдань, ураховує типова структура тренування. Отже, практичні заняття в боксі можуть мати навчально-тренувальний і тренувальний характер [6].

Навчально-тренувальні заняття мають перевагу при навчанні новачків і боксерів нижчих розрядів. На навчально-тренувальних заняттях боксери набувають нових навичок і вдосконалюють наявні. Повторення руху або дії вже є процесом тренування. Поступове й усе більш широке засвоєння бойових засобів закріплюють в умовному та вільному бої. Боксер, що прагне до високих спортивних досягнень, повинен поступово підвищувати свою спортивну майстерність, засвоювати, закріплювати та удосконалювати не тільки нові технічні навички, а й уміння їх застосовувати в різних умовах бою. Тому форма навчально-тренувального заняття прийнятна для боксерів усіх розрядів. Тренер, плануючи загальний курс навчання боксера, послідовно вводить у заняття нові вправи й дії, враховуючи при цьому якість засвоєння пройденого матеріалу, щоб забезпечити наступність у навчанні [11; 13].

Мета статті – визначити особливості педагогічних прийомів при тренуванні боксерів на основі аналізу науково-методичних матеріалів.

Під час тренувальних занять боксер удосконалює фізичні якості й техніко-тактичні навички. Наприклад, на коротких зборах з підготовки до змагань боксер головним чином прагне вдосконалювати свою майстерність в умовах бойової практики з боксерами різного стилю й манери ведення бою, за допомогою вправ на снарядах зберегти високу спортивну форму, не вивчаючи нових прийомів [12]. Навчально-тренувальні й тренувальні заняття переважно проводять у групі. Цю форму занять можна застосувати

для боксерів різної кваліфікації – як для новачків, так і для майстрів. Група повинна бути приблизно однієї кваліфікації, тому що викладач дає всім одне завдання у вивченні й удосконалюванні технічних і тактичних дій. Навчально-тренувальні й тренувальні заняття традиційно поділяються на три частини: підготовчу, основну й заключну. Підготовча частина заняття складається з фізіологічної розминки й освітньої частини. Фізіологічна розминка передбачає: а) підготовку центральної нервової системи, активізацію діяльності серцево-судинної системи й дихання; б) підготовку рухового апарату до дій, що вимагають значних м'язових напружень. Місце вправ у тій чи іншій частині заняття залежить від кваліфікації групи, цілеспрямованості заняття й віку спортсменів. Після засвоєння складних дій вправ і механіки рухів боксери переводять ці вправи в підготовчу частину заняття. Кваліфіковані боксери на занятті з бойової практики, наближеному до змагальних умов, виконують як розминку вправи зі скакалкою й вправи в ударах на боксерських снарядах; після напруженого бою (у тренувальному занятті) вони можуть обмежитися легкими дихальними вправами [6; 13].

Для коректної кваліфікації всі вправи поділяють на основні й додаткові. До основних належать вправи з техніко-тактичної підготовки, вправи зі спеціальної фізичної підготовки й спеціально-розвивальні вправи. Вправи техніко-тактичної підготовки включають роботу з партнером за завданням в умовних, вільних і змагальних боях, спрямованих на вдосконалення координаційної структури технічних завдань певної тактичної спрямованості. Вправи спеціальної фізичної підготовки включають дії, спрямовані на розвиток і підтримку таких фізичних якостей, як спеціальна витривалість, спеціальна швидкість, спеціальна сила. Вправи, спрямовані на вдосконалення спеціалізованих сприйняття, призначені для вдосконалення почуття дистанції, диференціювання удару, почуття партнера тощо [3; 14].

У свою чергу, дієвість будь-якого педагогічного засобу багато в чому залежить від методу (способу) його застосування. Специфічні методи фізичного виховання невід'ємні від фізичних вправ. Утім жодне навчання й виховання не може існувати без методів, пов'язаних із застосуванням загальних педагогічних засобів: слова й сенсорно-образних впливів ("наочності"), причому в процесі фізичного виховання ці методи набувають своїх особливостей. Так, у теорії й методиці спорту під словом "метод" зазвичай розуміють спосіб або прийом, за допомогою якого тренер-викладач формує в спортсменів знання, уміння та навички, розбудовує їхні фізичні й вольові якості. Усі основні методи доцільно розподілити на застосовувані переважно в навчанні й ті, які застосовуються в тренуванні. Практично всі методи умовно розподіляються на три групи: словесні, наочні й практичні [2; 12].

Останніми десятиліттями в теорії й методиці спорту йде дискусія про різні підходи до розуміння та вивчення якісних форм рухових можливостей людини. Поряд із традиційними поняттями фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість тощо) у науково-методичній літературі широко

вживають поняття “рухові здатності спортсмена”, під яким розуміють психомоторні властивості, що визначають цільове призначення, якісні ознаки й робочу ефективність м’язової діяльності людини. У цілому це поняття відображає органічну єдність фізіологічних і психічних складових рухової поведінки й краще відповідає сучасним уявленням про моторні можливості людини. Водночас сукупність рухових здатностей яскраво відображає техніку спортсмена при виконанні тієї чи іншої вправи. Отже, “техніка фізичних вправ” – це ємне й широке поняття. Багато авторів трактують його по-різному. Ми не ставимо перед собою завдання уточнити й деталізувати його. Навпаки, ми прагнемо уникнути зайвої деталізації в застосування до загальнотеоретичних основ методики фізичного виховання. Отже, м’язовий руховий акт складається з двох взаємозалежних аспектів: рухового завдання й способу її розв’язання. Із цього випливає, що способи виконання рухових дій, за допомогою яких рухове завдання вирішують ефективно, прийнято називати технікою фізичних вправ [8; 14].

Таким чином, кожний технічний прийом являє собою певні рухові навички, що мають своєрідну біомеханічну структуру, зумовлену відповідними кінематичними, динамічними й ритмічними характеристиками. При аналізі технічних прийомів розмежовують основу техніки рухів, її визначальні ланки й деталі. Варто розуміти, що основа техніки – необхідний комплекс спеціальних рухів і узгоджених дій усіх частин тіла в просторі й у часі. Найважливішу частину, що визначає певний спосіб виконання рухового завдання, називають визначальною ланкою техніки (наприклад, при ударі – це синхронна робота “полюсних” точок кінематичному ланцюга: стопа опорної ноги – кисть руки, що б’є). І нарешті, деталі техніки – це другорядні елементи, що не впливають на основи механізму рухи (наприклад, положення кулака в момент зіткнення) [1; 9].

Говорячи про техніку рухової дії, більшість тренерів мають на увазі загальну картину його виконання, і, переважно, ця картина має суб’єктивний характер. Тому питання про вибір об’єктивних критеріїв при визначенні технічної майстерності досить важливе. На відміну від техніки, поняття “технічна майстерність” слід розглядати як характеристику підготовленості [14].

Для коректного педагогічного процесу необхідно визначити критерії технічної майстерності боксерів, а саме: різнобічність, ефективність, освоєння й економічність техніки. Найбільш значущими критеріями правильності техніки ударів для боксерів є сила удару та його економічність. Під економічністю техніки в теорії розуміють раціональне використання енергії при виконанні приймань і дій, а також ступінь включення потрібних м’язових груп в ударну дію. Нанесення боксерського удару в одних випадках може здійснюватися за рахунок маси руки й плечового пояса або тільки за рахунок руки, в інших випадках за рахунок маси руки, тулуба й ніг. Як це не парадоксально, але чим більше м’язових груп включено в бойові дії боксерів, тим економічніше для організму обходиться епізод і бій зага-

лом. Справа в тому, що в умовах твердого ліміту часу, великої щільності змагального бою (ЧСС досягає 220 уд. хв. і вище), високої емоційної й фізичної напруги малі групи м'язів рук піддаються швидкому стомленню. Водночас, якщо в ударній дії беруть участь великі м'язові групи (ніг, тулуба), процес стомлення розвивається трохи повільніше [5; 11].

Удар, виконаний при включенні м'язів практично всіх частин тіла й супроводжуваний потужним відштовхуванням ногами від опори, може вважатися більш сильним, ніж удар, який не має або має менше зазначених характеристик. Безпосереднє нанесення ударів у боксі залежить від багатьох факторів (фізичних, психічних, морфологічних та ін.), тому ступінь варіативності їх техніки дуже висока. Кожний удар у боксі – це складний за своєю структурою рух, що включає поступальне переміщення всього тіла щодо опори й обертові рухи частин тіла в різних суглобах навколо різних осей і тіла загалом. Відповідно до форми удару (прямий, боковий, знизу) переважає поступальний або обертовий рух. Тренування акцентованого удару в боксерів навіть високої кваліфікації (мс, кмс, I р.) – це дуже складний і трудомісткий процес, який вимагає від спортсменів виконання більших обсягів одноманітного й монотонного навантаження. Тому, щоб тренувальний процес спортсменів зробити більш різноманітним, слід при вдосконалюванні техніки улюблених ударів використовувати різні вправи, що поєднують у собі принцип динамічної відповідності, сприяють одночасному розвитку як техніки акцентованих ударів, так і м'язових груп, що беруть участь в ударному русі.

На думку А. В. Котельника, найбільш істотні зрушення в підвищенні сили й швидкості ударів дали вправи з обтяженнями розчленованого характеру. Раніше було встановлено, що при нанесенні удару беруть участь м'язи ніг, тулуба й рук. У зв'язку із цим і вправи з обтяженнями для спортсменів потрібно підбирати таким чином, щоб вони сприяли розвитку перелічених м'язових груп, кожної окремо. Тому для розвитку в боксерів м'язів ніг, що беруть участь у розгинанні, застосовують вправи зі штангою на плечах – напівприсіди й “розпірка”. Для розвитку м'язів тулуба, що виконують обертально-поступальний рух, використовують повороти корпусу із грифом на плечах. З метою розвитку м'язів рук, що виконують розгинальний рух, застосовують вправу жим штанги “лежачи” [7].

У результаті багаторічних досліджень прийнято на передзмагальному етапі підготовки використовувати методіку тренування боксерів, включаючи в себе вправи зі штангою й настінною подушкою, що поєднує в собі принцип динамічної відповідності, із застосуванням вправ розчленованого характеру. Для цього в тренуваннях боксерів використовують вправи зі штангою й настінною подушкою. Протягом 30 днів спортсмени тренуються за такою схемою:

1. Три рази на тиждень (понеділок, середа й п'ятниця) після 15-хвилинної розминки виконують вправи з настінною подушкою, по якій наносять “коронні” удари протягом 10 раундів. Темп виконання ударів –

1 удар за 3 с. Усього за тренування наносять 500–600 ударів (за 1 раунд 50–60 ударів). Удари виконуються з установкою максимально сильно. Відпочинок між раундами триває 1 хв.

2. У вівторок, четвер і суботу проводять тренування зі штангою, яке включає такі вправи:

а) напівприсіди (розпірка) зі штангою на плечах, вага штанги 70% від власної ваги спортсмена. Напівприсіди з подальшими випрямленням ніг і виходом на носки пропонується виконувати спортсменам серіями (5 серій), по 20 повторень у кожній. Відпочинок між серіями 1–2 хв;

б) повороти тулуба із грифом на плечах виконувати серіями (5 серій), по 20 повторень у кожній серії. Вага грифа штанги в межах 15–20 кг відповідно до вагової категорії спортсмена (15 кг гриф використовують спортсмени до 71 кг, а понад 71 кг – гриф вагою 20 кг). Відпочинок між серіями 1–2 хв;

в) жим штанги лежачи виконується по 5 серій. У кожній серії максимальне число підйомів. Після розминки з легкою вагою спортсмени виконують: 1 серія – з 70% вагою від максимальної ваги штанги, піднятої боксером; 2 серія – з 75%; 3 – з 80%; 4 – з 85% і 5 – з 90% вагою. Відпочинок між серіями 1–2 хв.

Тривалість тренування зі штангою – 60–80 хв, пульс при цьому перебуває у діапазоні від 140–160 уд./хв. Відпочинок між серіями заповнюють вправами на розслаблення або імітацію ударів. Після завершення тренувальної програми в усіх боксерів спостерігалася велика амплітуда як в ударних, так і захисних рухах. Крім цього, майже всі боксери, за своїми суб'єктивними оцінками, відзначають, що ударні рухи після тренування зі штангою стали виконувати з великою міццю, а швидкість рухів суттєво знизилася. Разом з тим, учасники експерименту свідчать, що їх ударні рухи стали більш плавними й узгодженими. Однак чимало боксерів залишилися незадоволеними у зв'язку з новими відчуттями після використання у своєму тренуванні вправ зі штангою. Тому до вправ зі штангою учасникам експерименту необхідно роз'яснити, що ці відчуття мають тимчасовий характер і припиняться через 15–18 днів після завершення тренувальної програми з обтяженнями. Враховуючи особливості побудови тренувального процесу в боксі, необхідно диференціювати засоби силової підготовки на загальнопідготовчому й спеціально-підготовчому етапах. На загальнопідготовчому етапі підготовки боксерів слід ширше включати в тренування комплексів вправ зі штангою, що буде сприяти розвитку сили м'язів, задіяних в ударному русі. На спеціально-підготовчому етапі доцільно використовувати різні варіанти ударного методу й тренажерні обладнання як більш ефективні засоби тренування, що підвищують ефективність ударів боксера [5; 13].

Висновки. У ході дослідження встановлено, що запорука успіху професійного боксера – це постійний саморозвиток і воля до перемоги. Найбільш важливими факторами в досягненні високого результату є роз-

виток сили, швидкості, витривалості, правильно підібрана програма тренування, що включає в себе вправи на всебічну підготовку спортсмена, сила волі й прагнення перемогти. Усе це, безсумнівно, значна частка перемоги, але необхідно також постійно вдосконалювати техніку бою й працювати над “реакцією”, адже прорахувати тактику бою суперника й вчасно замінити свою, а отже, одержати істотну перевагу на ринзі.

Таким чином, пошук сучасних педагогічних прийомів у боксі є актуальним та важливим для корекції та підвищення спеціальної фізичної підготовки боксерів.

Список використаної літератури

1. Бэкман Б. Бокс : учебник / Б. Бэкман. – Киев : Феникс, 2006. – 330 с.
2. Валькевич О. Застосування методу колового тренування для розвитку функціональної підготовки боксерів / О. Валькевич // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Східноєвроп. ун-т ім. Лесі Українки ; редкол.: А. В. Цьось та ін. – Луцьк, 2013. – № 4 (24). – С. 83–86.
3. Жадан А. Б. Социологические аспекты подготовки боксеров / А. Б. Жадан // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2004. – № 1. – С. 46–49.
4. Карданов В. А. Формирование состояния готовности к поединку в зависимости от индивидуальных особенностей спортсменов / В. А. Карданов // Инновационные технологии управления тренировкой боксеров на этапах многолетней подготовки : матер. всерос. науч.-практ. конф. – Издербаш, 2007. – С. 75–78.
5. Кіпріч С. Теоретичний аналіз проблеми індивідуалізації і моделювання у спортивній підготовці єдиноборців / С. Кіпріч, О. Донець // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фізичної культури і спорту. – Львів, 2010. – Вип. 14. – Т. I. – С. 125–130.
6. Ковтик А. Н. Бокс. Секреты профессионала / А. Н. Ковтик. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 224 с.
7. Котельник А. Формування основ професійного боксу в Україні / Андрій Котельник // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання, спорту та здоров'я людини. – Львів, 2012. – Вип. 16. – Т. 1. – С. 118–126.
8. Крупник Е. Я. Применение специализированных подвижных игр для совершенствования физической подготовленности и технико-тактического мастерства студентов-самбистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. Я. Крупник. – Москва, 1998. – 210 с.
9. Кулагина Л. А. Типология элитных боксеров / Л. А. Кулагина // Инновационные технологии управления тренировкой боксеров на этапах многолетней подготовки : матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Москва : РГУФК, 2007. – С. 86–88.
10. Осколков В. А. Актуальные направления техникотактической подготовки в боксе / В. А. Осколков, П. Ю. Соловьев // Современное профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: актуальные проблемы и пути совершенствования : труды Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 18–20 апреля 2006 года ; ФГОУ ВПО “Волгоградская государственная академия физической культуры”. – Волгоград, 2006. – С. 214–218.
11. Филимонов В. И. Бокс. Спортивно-техническая и физическая подготовка : монография / В. И. Филимонов. – Москва : ИНСАН, 2000. – 432 с.
12. Хусяйнов З. М. Сила, быстрота и точность ударов боксеров / З. М. Хусяйнов // Тактико-технические характеристики поединка в спортивных единоборствах. – Москва, 2007. – С. 210–220.

13. Ширяев А. Г. Бокс и кикбоксинг : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Ширяев, В. С. Филимонов. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.
14. Щитов В. К. Бокс. Ускоренный курс обучения / В. К. Щитов – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 123 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Глушенко Н. В., Степаненко А. О. Тренерско-педагогические особенности подготовки боксёров

В статье на основе материалов специальной научно-методической литературы определены особенности проведения занятий боксёров. Определены и доказаны педагогические приёмы коррекции специальной физической подготовки. Предоставлены рекомендации по качественной коррекции технического мастерства и оптимизации учебно-тренировочного процесса боксёров.

Ключевые слова: боксёры, бокс, техника, удары, педагогические приёмы.

Glushenko N., Stepanenko A. Trainer – Pedagogical Features of Training Boxers

There are peculiarities of boxers' lessons in the article, which were identified on the basis of analysis of materials of special scientific and methodical literature.

Defined and justified pedagogical techniques for correction of special physical training. There are recommendations of quality correction and optimization of technical skills training process of boxers. One of the important aspects of the training process and its effectiveness is building of the lesson.

Despite of the different focus, due to the age peculiarities, technical and tactical training of those who do sports, period and other factors, educational and training lesson, holding according to certain patterns, common for all kinds of sport. These laws, which providing reasonable sequence of educational objectives, consider a typical structure of training, which is represented in this article.

Key words: boxers, boxing, technique of boxing, blows, methods of teaching.

УДК 371.133:372.4.036

Т. В. ГОРОБЕЦЬ, В. А. ШКОБА

**ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА З МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА
(ФОРТЕПІАНО) СТУДЕНТІВ ВІДДІЛЕННЯ “ДОШКІЛЬНЕ
ВИХОВАННЯ” ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

У статті розкрито етапи роботи щодо вивчення музичного дошкільного репертуару на заняттях із музичного інструмента (фортепіано) зі студентами відділення “Дошкільне виховання” (майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів).

Ключові слова: *відділення “Дошкільне виховання”, майбутні вихователі, музичний інструмент, дошкільний репертуар.*

Багато питань щодо навчання гри на музичних інструментах (фортепіано зокрема), насамперед, у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації, поки що не дістали належного обґрунтування в науково-методичній літературі.

Мета статті – обґрунтувати значення навчання гри на музичних інструментах (фортепіано) студентів відділення “Дошкільне виховання” (майбутніх вихователів) у підготовці до проведення практики в дошкільних навчальних закладах та майбутньої професійної діяльності; розкрити специфіку викладання музичного інструмента (фортепіано) на відділенні “Дошкільне виховання”.

Аналіз праць у галузі музичної педагогіки свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми практичної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в процесі саме музичної підготовки.

Науковцями та музикантами-педагогами розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства (Л. Баренбойм, Ф. Блуменфельд, Г. Коган, Г. Падалка, С. Савшинський, Г. Ципін, М. Фейгін, В. Шульгіна та ін.); загальні основи естетичного розвитку, формування художньої культури майбутніх фахівців (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова), педагогічні умови досягнення єдності виконавського та загального музичного розвитку дітей (Т. Воробкевич, Л. Гусейнова, Н. Кашкадамова, С. Ліпська, В. Ревенчук, О. Щербініна, О. Щолокова та ін.); особливості формування емоційного ставлення до навчання гри на музичному інструменті, самостійності та творчої ініціативи (Т. Беркман, Н. Гузій, Н. Іліницька, Т. Кротова, Н. Любомудрова, Г. Нейгауз, О. Ніколаєв та ін.); розроблено методики музичного навчання і виховання (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Безбородова, А. Болгарський, Л. Масол, О. Ростовський, Т. Танько); науково-методичні основи фортепіанного навчання (О. Алексєєв, Ван фань, Н. Кашкадамова, Г. Коган, Є. Ліберман, Лінь Ян, В. Макаров, К. Мартин-

сен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Сунь Цзинь, Хоу ке Сінь, Чжоу У, Ши Лі та ін.) тощо.

Оскільки ми зосереджуємо увагу на підготовці студентів до педагогічної практики саме у ДНЗ, нами досліджено праці сучасних науковців, де розглянуто питання розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти (О. Антонова, В. Бенера, С. Будах, Н. Голота, Т. Жаровцева, Г. Закорченна, Н. Ковалевська, Р. Кондратенко, Т. Книш, В. Нестеренко, С. Петренко, Л. Плетеницька, Н. Сайко), розвитку естетичної активності дітей дошкільного віку (Л. Косачова), системності та наступності в підготовці кадрів для ДНЗ і ЗОШ (Л. Макарова, Г. Назаренко, Л. Порядченко, М. Прокоф'єва), розвитку пізнавальної активності (А. Івершинь, М. Роганова, В. Суржанська) та формування досвіду музично-виконавської діяльності в старших дошкільнят (З. Еманова), музично-театральної діяльності (Л. Макаренко, С. Нечай; Ю. Перенчук) і музичного виховання дітей дошкільного віку (М. Білецька, І. Газіна, І. Сташевська, А. Шевчук).

У загальному положенні посадової інструкції вихователя ДНЗ зазначено, що він повинен уміти:

а) планувати та здійснювати освітньо-виховну роботу відповідно до програми в тісному контакті з іншими вихователями та спеціалістами установи. Ретельно готуватися до проведення занять;

б) спільно з музичним керівником та інструктором із фізичної культури готувати свята, організовувати дозвілля дітей.

Вищезазначене положення посадової інструкції вихователя ДНЗ передбачає існування базового багажу знань і практичних умінь щодо гри на музичному інструменті. Адже готувати свята, організовувати дозвілля дітей (вивчати в групі пісні, привітання для батьків тощо) мають обізнані працівники.

Відомо, що музика здатна позитивно впливати на світогляд, інтелект, творчі здібності як майбутніх вихователів, так і вихованців ДНЗ.

Розглянемо деякі основи методики навчання гри саме на фортепіано.

За навчальними планами вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації для студентів відділення “Дошкільне виховання” заплановано одну академічну годину з музичного інструмента на тиждень. Очевидно, що така кількість годин недостатня, адже на занятті з музичного інструмента викладачу необхідно надавати паралельно як теоретичну інформацію щодо основ теорії музики, так і практично навчати студента азів гри на музичному інструменті (фортепіано).

У першому семестрі навчання ми рекомендуємо планувати розклад занять таким чином, щоб студенти змогли ходити по двоє на один урок. Саме за такого планування викладач пояснює теоретичний матеріал для двох осіб, а практичних навичок студенти набувають у присутності товариша, маючи змогу аналізувати його досягнення та недоліки. Така система приводить до того, що часто студенти не тільки разом відвідують упродовж тижня по дві години занять з музичного інструменту, а ще й готуються до них, контролюючи один одного.

Кожен викладач відділення “Музичне виховання” циклових комісій фортепіано та народних інструментів має особисту методику опанування музичним інструментом. Саме досвід, високий рівень знань і практичних навичок викладача – запорука якісної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Викладач повинен постійно самовдосконалюватися, стежити за новітніми методиками викладання, інноваційними методами активного залучення дошкільнят до музики, ознайомлюватися з передовим досвідом колег, відвідувати своїх студентів під час проходження ними педагогічної практики (ПП) у ДНЗ.

Значення відвідування практики неможливо переоцінити. Адже *педагогічна практика* студентів вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації – це особливий вид навчальної діяльності, спрямований на формування в студента інтересу до обраної професії, знань, умінь і навичок роботи щодо різних видів музичної діяльності, здатності до педагогічно доцільного спілкування з дітьми й ефективного застосування набутих загальнонаукових і методичних знань та вмінь у реальному педагогічному процесі [4, с. 37].

Виробнича практика в ДНЗ дає можливість формувати в майбутніх вихователів здатність адаптуватися до умов життєдіяльності дитячого садочка, особистий стиль стосунків із дітьми та майбутніми колегами по роботі, уміння самостійно набувати нових практичних навичок і вмінь.

На заняттях із музики студенти педагогічного коледжу опановують теоретичні та методологічні основи музичного навчання й виховання, які впроваджують у садочках.

Викладачі музичного інструменту повинні акцентувати увагу студентів на формування моральних та естетичних якостей дошкільнят. Під час спілкування з дітьми вихователь через слово, музику, демонстрацією ілюстративного наочного матеріалу формує в них сталі образні асоціації щодо флори та фауни, світу стосунків між людьми, виховує патріотичні почуття до рідної країни.

Вихователь у процесі підготовки до проведення свят і розваг у групі має вміти ілюстративно виконати необхідний музичний твір, обраний музичним керівником. Вищезазначене зумовлює наявність досить високих вимог до підготовки педагога як керівника різноманітних видів дитячої діяльності, зокрема музичної. Тому для вдосконалення музичної підготовки студентів відділення “Дошкільне виховання” вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації (майбутніх вихователів ДНЗ) обов’язковими є заняття з музичного інструмента (фортепіано, баян, акордеон).

Не таємниця, що на відділення “Дошкільне виховання” набирають студентів, більшість з яких не має теоретичних знань щодо музичної грамоти. Часто абітурієнти не володіють елементарними практичними навичками співу, гри на музичних інструментах.

Вважаємо за корисне використовувати з метою формування стійкого інтересу до навчання гри на музичних інструментах, пробудження ініціати-

ви, творчої самостійності та почуття відповідальності з перших занять проводити зі студентами *бесіди щодо*:

- завдань майбутніх педагогів та вихователів;
- значення музики у вихованні дітей;
- загальних характеристик різних музичних інструментів;
- основ теорії музики.

Доповнюючи вищезазначене й зважаючи на вимоги сучасності, пропонуємо особливу увагу звертати на патріотичну підготовку майбутніх вихователів ДНЗ. Корисно підкріплювати розповіді виконанням на фортепіано музичних творів, адаптованих до обраної теми, слуханням аудіо- та відеозаписів.

Одним із показників педагогічно-фахового критерію *мистецької компетентності викладача* музичного інструмента педагогічного коледжу – здатність обирати педагогічно доцільний репертуар.

Добір викладачем музичного інструмента актуального на кожному етапі роботи репертуару повинен бути спрямований на вивчення різноманітних музичних творів, їхніх форм і жанрів.

Запорукою результативності навчання є вибір музичних творів, які відповідають обов'язковому дошкільному репертуару. Адже під час проходження ПП у ДНЗ студенти матимуть особистий “банк” музичних творів, обіграних на заліках у коледжі.

Пропонуємо використовувати музичний матеріал, запропонований нами в навчально-методичному посібнику “Слухання музики у дошкільному навчальному закладі” [2].

У зазначеному вище посібнику на підставі методичного матеріалу нами внесено для вивчення в молодших і середніх групах (у яких вивчають твори класичної старовинної та сучасної музики) значно більшу кількість зразків народної музики (ігрових жанрів, хороводів, пісень тощо). Адже на кожному віковому етапі дитина виявляє нюанси музики за допомогою різних видів діяльності (рухів, слів, гри, малювання). На нашу думку, саме народна музика є найбільш органічною та природною й містить рухи, спів, ігрові моменти, використання символів язичної культури (наочного матеріалу).

Добираючи репертуар, необхідно враховувати рівень розвитку кожного студента, його життєву та музичну практику, інтереси, смаки. З огляду на це враховуємо й думку студентів, демонструємо їм кожен відібраний твір, виконуючи його на музичному інструменті з відповідним коментарем.

Діти постійно мають можливість чути різноманітну музику вдома завдяки телевізору й іншим звуковідтворювальним засобам. Але не можна ігнорувати те, що дошкільнята значно активніше ставляться до живого виконання, бо на дитину впливає не лише звучання, а й особистість виконавця, його міміка, жести.

На кожному занятті з музичного інструмента необхідно відводити певний час для формування навичок *читання нот з аркуша* та гри на слух.

Навички *читання нот з аркуша* вдосконалюються впродовж усього періоду навчання. На початковому етапі роботи над читанням з аркуша ви-

кладачеві бажано особисто виконати обраний музичний твір або продемонструвати його в аудіозаписі. Під час прослуховування студенту корисно протактувати твір, рахуючи вголос, дивлячись на нотний текст. Сучасні науковці-методисти пропонують ділити твір на частини, адже зорове орієнтування в нотному записі у зв'язку з поліфункціональністю навчання гри на музичному інструменті (текст – руки – клавіатура) потребує здібностей і напрацьованих піаністичних навичок.

На початковому етапі цього виду роботи бажано обирати спочатку одноголосі мелодії. При цьому попередньо необхідно визначити ключ (басовий, скрипковий), тональність, розмір, проаналізувати рух мелодії (вгору, вниз, хвилями, стрибками тощо). Важливо навчитися уявляти звучання мелодії, визначати наперед розвиток музичного матеріалу. На наступному етапі аналізують акомпанемент, а потім виконують твір разом обома руками. Відомо, що на цей прийом читання впливає опосередкована слухова сфера, оскільки одним із важливих чинників тут виступає вміння уявити звучання музики, визначити наперед розвиток музичного матеріалу.

Перед програванням з аркуша студентам буде доцільно попередньо візуально ознайомитися з твором.

Дуже корисно займатися на заняттях з музичного інструмента розвитком навичок *гри на слух*, оскільки цей вид роботи активізує формування художнього смаку, технічних навичок, самостійності у виборі репертуару; розширює репертуар. Зрозуміло, що на першому етапі необхідно добирати елементарні мелодії (без великих стрибків, різких змін у русі мелодії).

Перед вивченням нового музичного твору доцільно зібрати матеріал щодо особистості композитора (поета). Відомості про авторів обраних творів мають містити не тільки біографічний матеріал, а й стислу характеристику їх творчості, особливостей стилю. Зазначимо, що в коледжах практикуються *колоквіуми*, які мають на меті формування інтелектуального базу майбутніх спеціалістів.

Наступний етап роботи над твором – його *загальний аналіз*, що охоплює розгляд усіх засобів музичної виразності, спрямованих на розкриття художнього образу та змісту твору. На цьому етапі ми вважаємо за доцільне написання *анотацій* до запланованих творів.

Під час роботи над *вивченням пісень* викладачі часто виявляють у студентів недостатню координацію голосу зі звучанням музичного інструмента, погане володіння голосовим апаратом. Внаслідок вищевказаного необхідно спочатку вивчати окремо партію акомпанементу. Потім – вокальний матеріал.

Часто студент зовсім не може одночасно грати та співати. У таких випадках ми пропонуємо розпочинати з таких *вправ*:

- а) викладач виконує акомпанемент – студент співає;
- б) студент виконує акомпанемент – викладач співає;
- в) студент виконує акомпанемент і промовляє текст пісні;

г) студент виконує акомпанемент і співає фрагменти пісні, добираючи зручний регістр;

д) студент виконує акомпанемент і співає фрагменти пісні, в регістрі, зазначеному композитором.

Велике значення в підготовці майбутнього спеціаліста має **самостійна робота** студента, адже одна академічна година на тиждень, відведена на музичний інструмент, не дає змоги вивчити твір під час заняття. Саме самостійна робота майбутнього вихователя дасть можливість накопичити достатній навчальний репертуар та ілюстративний матеріал для проходження ПП у ДНЗ і подальшої професійної діяльності.

Наприкінці навчального року доцільно проводити підсумкові міні-концерти з дитячого репертуару студентів відділення “Дошкільне виховання”.

У процесі роботи над музичними творами під час заняття з музичного інструмента бажано формувати в студента навички визначати навчально-виховний потенціал музичного твору, передбачати труднощі та засоби їх подолання в роботі над ним.

Викладачі повинні захоплювати своїх студентів власним виконанням і словесним поясненням у процесі музично-просвітницької роботи.

Висновки. Заняття з музичного інструмента зі студентами відділення “Дошкільне виховання” сприяють їх різнобічному розвитку, готують майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до проходження педагогічної практики та майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Алексеев А. Д. Работа над музыкальным произведением с учениками школ и училищ / А. Д. Алексеев. – Москва : Музгиз, 1957.
2. Болгарський А. Г. Слухання музики у дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посіб./ А. Г. Болгарський, Т. В. Горобець, В. А. Шкоба. – Луцьк : Твердиня, 2010. – 180 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1981. – 240 с.
4. Горобець Т. В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Горобець Тетяна Вікторівна. – Київ, 2012. – 310 с.
5. Горобець Т. В. Методично-теоретична і практична підготовка майбутніх учителів музики та музичних керівників у системі педагогічної освіти / Т. В. Горобець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 80–86.
6. Горобець Т. В. Про взаємодію теоретичної та практичної підготовки студентів-практикантів педагогічних коледжів / Т. В. Горобець // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ялта, 2010. – Ч. 1. – С. 106–109.
7. Горобець Т. В. Сучасні технології зі слухання музики в дошкільних навчальних закладах у контексті підготовки до практики студентів педагогічних коледжів / Т. В. Горобець // Наука, освіта, суспільство очима молодих : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молодих науковців. – Рівне, 2010. – Ч. 1. – С. 40–43.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Горобець Т. В., Шкоба В. А. Практическая подготовка по музыкальному инструменту (фортепиано) студентов отделения “Дошкольное воспитание” высших учебных заведений I–II уровней аккредитации

В статье описаны этапы работы по изучению музыкального дошкольного репертуара на занятиях по музыкальному инструменту (фортепиано) со студентами отделения “Дошкольное воспитание” (будущими воспитателями дошкольных учебных заведений).

Ключевые слова: отделение “Дошкольное воспитание”, будущие воспитатели, музыкальный инструмент, дошкольный репертуар.

Gorobets T., Shkoba V. Practical Training of Playing the Musical Instrument (Piano) by Students of “Preschool Education” Department at Educational Establishments of I–II Levels of Accreditation

Practical training of playing the musical instrument (piano) by students of “Preschool education” department at educational establishments of I–II levels of accreditation as a pedagogical problem is observed in the paper.

In the article the authors reveal the phases of organizing the work with musical pre-school repertoire at a classroom of musical instruments (piano) with students of “Preschool education” department (future teachers of pre-school education).

The article outlines the general provisions of job description of a kindergarten teacher that specifies a list of necessary skills in organizing holidays and leisure of children; highlights the specificity of teaching musical instrument (piano) at the Department of “Pre-school Education” at educational establishments of I–II level of accreditation. The article deals with some basics methods of teaching to play the piano.

The article deals with the importance of getting by students of the Preschool Department theoretical and methodological foundations of music education; outlines ways to improve practical skills of playing musical instruments (piano). The authors draw attention to the content and importance of visiting teaching practice at the kindergartens.

The necessity of constant self-improvement of teachers of pedagogical training college through exploring the latest teaching methods and best practices of colleagues, innovative teaching methods is analyzed. The authors proposed to analyze and control the music lessons of students during their teaching practice at a kindergarten.

The article highlights the importance of selecting appropriate pedagogical repertoire, current at each stage of work aimed at studying various musical works, their forms and genres (teacher of musical instrument).

The authors noted the need for removal for each class of musical instrument some time for the skills of sheet reading of the music and playing by ear; the features of work on the song material and covers the content of exercises to improve their performance.

The authors emphasize the importance of improving self-learning that contributes to the accumulation of sufficient educational and illustrative repertoire and visual material that is necessary for pedagogical practice.

Key words: “Preschool Education” department, future preschool teachers, musical instrument, musical preschool repertoire.

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

У статті висвітлено наукові погляди на проблему розвитку індивідуальності студента й творчого самовиявлення особистості, розкрито роль позааудиторної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, визначено форми роботи та засоби збагачення майбутніх фахівців досвідом самовиявлення під час позааудиторної роботи. Підкреслено, що у процесі позааудиторної роботи студенти збагачують досвід особистісного й професійного самовиявлення.

Ключові слова: досвід, індивідуальність, особистісне зростання, особистість, позааудиторна робота, професійне самовиявлення, розвиток, творча самореалізація, формування.

На сьогодні актуалізовано проблеми розвитку творчої особистості студента, створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина, на чому наголошено в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” [4].

Для підготовки справжнього професіонала необхідний індивідуальний, творчий підхід під час навчально-виховного процесу, зокрема позааудиторної роботи. Студентам потрібно допомогти розвинути природні творчі здібності, реалізувати їх у житті й майбутній професійній діяльності.

Наразі все більшої актуальності набуває проблема формування творчої індивідуальності майбутнього фахівця, оскільки успішнішою у своїй професійній діяльності може бути людина – творча особистість, здатна до безперервного самовдосконалення, професіонал, який відчуває себе потрібним суспільству.

Актуальність порушеної в статті проблеми підкреслено не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих людях, а й зростанням потреби особистості в розвитку своєї індивідуальності, унікальності та цілісності. Нерідко причиною невдоволеності, розчарувань, проблем із навчанням, уповільнення руху до саморозвитку й самореалізації в подальшій професійній діяльності є нереалізованість студентом себе, власної індивідуальності, неповторності, унікальності.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності дефініції “індивідуальність”, висвітлення наукових підходів до розуміння цього феномена в контексті позааудиторної роботи під час професійної підготовки.

Питання творчості висвітлено в дослідженнях М. Бахтіна, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, О. Лука, І. Манохи, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверса, В. Століна, Е. Торранса, А. Шуміліна та ін.

Проблемі творчого розвитку та самореалізації особистості присвячені наукові розвідки Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Р. Брушлинського, Л. Дроздікової, В. Загвязинського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, В. Татенка, Т. Шапової, Н. Яковлевої та ін.

У працях українських і зарубіжних учених (М. Бердяєва, Л. Виготського, Ф. Ніцше, Ж. Сартра, П. Флоренського, М. Хайдеггера та ін.) теоретично обґрунтовано дефініції індивідуальності. Проблема індивідуальності розглядали в різних аспектах: філософському (Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, Ю. Орлов, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хабермас), педагогічному (О. Абдуліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Пєхота, В. Сластьонін), психологічному (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.). Специфіку творчої індивідуальності пояснювали такі вчені, як А. Асмолов, М. Бахтін, В. Беллов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадриков та ін.

Питання професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців вивчали В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пєхота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

На думку С. Рубінштейна, “в діяльності людини, яка йде своїм життєвим шляхом, всі психічні властивості особистості не тільки виявляються, а й формуються” [9, с. 10].

Творчу діяльність визначено як форму діяльності людини чи колективу, створення якісно нового, чого ніколи не існувало раніше. “Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. Треба вміти їх розкрити й розвинути. Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних і малопомітних, але сутність творчого процесу однакова для всіх. Різниця – в конкретному матеріалі творчості, в масштабах досягнення і їх суспільної значущості” [6, с. 286].

На наш погляд, ще недостатньо уваги приділено дослідженню самого процесу формування та розвитку індивідуальності студента, збагачення її професійно значущими рисами й ознаками та підготовки до реалізації нею власного духовно-творчого потенціалу під час майбутньої професійної діяльності.

За словами З. Сівєрс, процеси самореалізації в професійній сфері (починаючи зі вступу до вищого навчального закладу), характеризуються тим, що, на відміну від процесів виховання й навчання, пріоритетну роль починають відігравати самовиховання, самонавчання, самопізнання, які сприяють самовдосконаленню майбутнього спеціаліста [8].

Професійне самовдосконалення особистості завжди пов'язано з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. Особливості характеру та волі творчої особистості зумовлюють можливості її саморозвитку, у тому числі творчих здібностей, студент стає не лише об'єктом, а й суб'єктом творчого розвитку.

У багатьох дослідженнях з педагогіки і психології висвітлено методологічні, теоретичні аспекти розвитку особистості, її ролі в житті суспільства; суб'єктно-об'єктні відносини, структура, закономірності, психологічні особливості процесу творчості, зміст творчої діяльності, яку можна вважати комбінаторною, оскільки її результатом є “не тільки відображення наявних у досвіді людини дій та вражень, а створення нових образів чи дій” [8].

Індивідуальність у царині філософських і психолого-педагогічних досліджень тлумачать головним чином як вираження відмінностей однієї людини від іншої в парадигмі одиничного, неповторного, особливого.

Низка вчених (Н. Дубінін, В. Колесников, В. Мерлін, Р. Міллер, І. Резвицький, Л. Рувинський, В. Русалов, В. Тугаринов) розглядає індивідуальність як інтегральну ознаку особистості.

Індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, його неповторність. Поняття “індивідуальність” багато в чому перегукується з поняттям “особистість”, яке застосовують, коли індивіда характеризують як суб'єкта соціальних відносин [2, с. 158]. Для індивідуального розвитку особистості потрібні свобода й незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища й прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості [7].

Уміло спланована й організована позааудиторна робота у вищому навчальному закладі має потужний навчально-виховний потенціал, оскільки надає можливості студентам набути досвіду професійної та особистісної самореалізації. Виховні заходи, створюючи основу для здійснення професійної діяльності, стимулюють і творчу самореалізацію майбутніх фахівців.

Реальна практика організації виховної роботи у вищих навчальних закладах України засвідчила, що ще недостатньо уваги приділяють такій важливій ланці навчально-виховного процесу, як позааудиторна робота.

Позааудиторна робота студентів – це процес, у якому домінує елемент самореалізації, саме тому вона, насамперед, має бути орієнтована на особистість студента, на розвиток його індивідуальності. Позааудиторна робота дає змогу студентам гармонізувати внутрішні й зовнішні чинники формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих освітніх і культурних потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються.

Розвитку індивідуальності студентів сприяють різні форми й види позааудиторної навчально-виховної роботи (організація дискусійних студентських клубів, клубів за інтересами, індивідуальні консультації тощо).

Можна ще запропонувати відкриття творчих лабораторій, експериментальних майданчиків, розробку системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися і самовдосконалюватися, що особливо важливо для майбутньої професійної діяльності.

Ефективності позааудиторної роботи у ВНЗ сприяють наукові й науково-дослідні гуртки, творчі об'єднання, дискусійні реформи; бажано, щоб

проводилися диспути, майстер-класи тощо. Дуже важливою ланкою в цьому процесі є студентське самоврядування, яке вирішує організаційно важливі питання.

На нашу думку, до основних форм позааудиторної роботи студентів належать науково-дослідна робота, безпосередня участь у конференціях, діяльності громадських організацій, професійно-ділових іграх, виробнича практика, волонтерство, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам тощо.

Контроль за позааудиторною роботою студентів може бути опосередкованим або органічно вписаним у навчальний процес. Ефективність навчально-виховного процесу у ВНЗ залежить від діяльності кураторів студентських груп.

Основними напрямками методичного забезпечення розвитку індивідуальності студента під час навчання можна виокремити:

– створення комфортного освітнього середовища, в якому студент міг самовиразитися в процесі нестандартних видів навчальної діяльності (інтерактивна лекція, дискусія, семінар-інтерв'ю, випуск студентської газети, публічний захист творчих проєктів, студентські блоги тощо);

– забезпечення варіативності професійної підготовки з пріоритетною орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості й індивідуальних здібностей майбутнього фахівця, вибір за власним бажанням студентів професійно орієнтованих курсів, підсилення мотивації навчання;

– використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, які стимулюють прояв індивідуальності й водночас уміння працювати в команді;

– постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає співтворчість і творчий діалог;

– організація спільної творчої діяльності студентів і викладачів, що сприяє накопиченню й передачі досвіду творчої діяльності; поєднання індивідуальної та колективної форм навчання; самоорганізація творчої самостійності майбутніх фахівців;

– конструювання професійних ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток культури діалогу, творчий підхід до вирішення завдань;

– встановлення духовно-творчої взаємодії студентів і викладачів, гуманістичних міжособистісних стосунків як базової основи розвитку індивідуальності кожного студента.

Для того, щоб цей процес відбувався успішно, необхідний педагогічний супровід, пов'язаний з наданням допомоги студентам у засвоєнні соціального досвіду професійного самовиявлення в процесі професійної підготовки в університеті та під час виробничої практики. Цьому сприяють:

– створення педагогічно комфортного освітнього середовища, сприятливих умов для розвитку творчих здібностей студентів, доброзичливої атмосфери в навчально-виховному процесі, наближеному до професійної діяльності;

- забезпечення розгалуженої системи активно-творчого мовнокомунікативного самовираження;
- орієнтація педагогічного процесу на індивідуально-творчий розвиток особистості майбутнього фахівця, його професійно-адаптивну готовність до соціальної відповідальності у виконанні професійних функцій;
- цілеспрямоване зацікавлення студентів перспективою успішного практичного застосування отриманих професійних навичок і знань та досвіду самовиявлення;
- створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення студентів у процесі професійної підготовки;
- встановлення гуманістичних міжособистісних стосунків на діалогічних засадах;
- організація ситуацій успіху, сприяння самореалізації студентів;
- професійно-адаптивна спрямованість на підготовку майбутнього фахівця до соціальної відповідальності й готовності до професійної творчої діяльності.

Процес формування індивідуальності студента відбувається на тлі творчості, істинної сутності людини, джерела розвитку і прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Для того, щоб студенти під час навчально-виховного процесу могли набувати досвіду творчого пошуку, вони повинні брати участь у творчому пошуку шляхів розв'язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

Висновки. Отже, зростання ролі позааудиторної роботи – одна з провідних ланок удосконалення виховного процесу у вищій школі. Сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від майбутніх фахівців не лише таких професійних рис, як мобільність, комунікабельність, активність, спроможність і готовність оволодівати новими знаннями та досвідом, а й здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя, особливо у професійній, ще гострішою бачиться актуальність проблеми формування творчої індивідуальності студента під час навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – Москва : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю. А. Гагин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ : Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

6. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор.: О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2007. – 404 с.

7. Ржевська Н. Творчість як основна умова формування особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н. Ржевська. – Режим доступу: <http://ipto.kiev.ua/files/rxo/rxo3.pdf>.

8. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.

9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2009. – 448 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Дяченко И. Н. Развитие индивидуальности студента в процессе внеаудиторной работы

В статье освещены научные взгляды на проблему развития индивидуальности студента и творческого самовыражения личности, раскрыта роль внеаудиторной работы в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, определены формы работы и средства обогащения будущих специалистов опытом самопроявления во время внеаудиторной работы. Подчеркивается, что в процессе внеаудиторной работы студенты обогащают опыт личностного и профессионального самовыражения.

Ключевые слова: *внеаудиторная работа, индивидуальность, личностный рост, личность, опыт, профессиональное самоопределение, развитие, творческая самореализация, формирование.*

Dyachenko I. The Development of Personality of the Student in the Process of Extracurricular Activities

The article highlights the scientific views on the problem of the development of the student identity and creative self-expression, the role of extracurricular activities in the process of professional training of future specialists, the forms of work and means of enrichment of future specialists experience self-realization during extracurricular activities Skillfully planned and organized extracurricular activities in higher education has a powerful educational potential, because it provides opportunities for students to gain experience of professional and personal self. Educational activities, providing the basis for implementation of professional activity, stimulating and creative self-realization of future specialists.

Extracurricular work of students is a process which is dominated by the element of self-realization, which is why it primarily should be focused on the identity of the student, the development of his personality. Extracurricular activities provide students an opportunity to harmonize the internal and external factors of formation of professional culture, creates additional conditions for the realization of inner potential, meeting the educational and cultural needs, which in the course of classroom work are not being met.

The personality development of students is promoted various forms and types of extracurricular educational work (organization of student discussion clubs, service clubs, individual consultations, etc.).

It is emphasized that in the process of extracurricular activities students are enriched experience for personal and professional expression.

Key words: *experience, personality, personal growth, personality, extracurricular activities, professional self-determination, development, creative self-realization, the formation.*

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ

У статті розглянуто новозеландський досвід з оцінювання якості надання освітніх послуг та проаналізовано перспективи оцінювання якості освіти в Україні. Виявлено, що українська система оцінювання якості більше зорієнтована на кількісні показники, тоді як новозеландська акцентує свою увагу на якості надання освіти. Показано, що Нова Зеландія має сильні системи забезпечення якості, які забезпечують стабільно якісну освіту на всіх рівнях освітньої системи. Незалежне оцінювання якості освіти в Новій Зеландії здійснюється відповідно до єдиних принципів, сформульованих INQAAHE.

Ключові слова: оцінювання якості освіти, система забезпечення якості, кваліфікаційні стандарти, акредитаційний процес, зареєстрований учитель.

У зв'язку з входженням України в Болонський процес і необхідністю її інтеграції в європейський освітній простір перед національною освітою постає ряд важливих завдань, одним з яких, згідно з Національною доктриною розвитку освіти, є завдання підвищення та оцінювання якості освітніх послуг [2].

Оцінювання якості освітнього процесу необхідне для з'ясування реального стану роботи навчального закладу, визначення ефективності системи забезпечення якості освіти, напрямів удосконалення конкурентоспроможності українських освітніх закладів.

Отже, вивчення зарубіжного досвіду оцінювання якості освітнього процесу є актуальним завданням сучасної педагогічної науки в Україні.

Метою статті є вивчення новозеландського досвіду з оцінювання якості надання освітніх послуг та аналіз перспектив оцінювання якості освітніх послуг в Україні.

Нова Зеландія має потужну систему забезпечення якості, яка гарантує стабільно якісну освіту на всіх рівнях її освітньої системи. Її національна система оцінювання якості освіти суттєво відрізняється не тільки за цілями й завданнями, критеріями та процедурами, а й багатьма іншими параметрами, у тому числі ступенем залучення в цей процес урядових (державних) і суспільних та професійних органів і установ.

Найвищими освітніми органами управління в Новій Зеландії є Міністерство освіти (Minister of Education) та Міністерство вищої освіти (Minister for Tertiary Education). Їм підпорядковуються такі установи, як: Офіс рецензування освіти (Education Review Office, ERO), Новозеландська кваліфікаційна влада (New Zealand Qualification Authority, NZQA), Комітет Віце-канцлерів Нової Зеландії (New Zealand Vice Chancellors' Committee, NZVCC). Кожен з них контролює якість освіти в певній ланці системи освіти Нової Зеландії [5].

Офіс рецензування освіти є незалежним урядовим департаментом, який підпорядковується безпосередньо власному міністру. Департамент проводить зовнішні перевірки центрів раннього дитинства (ECE centres) та початкових і середніх шкіл (Primary and Secondary schools).

Школи та установи дошкільного виховання інспектують середньому раз на три роки. Перевірки проводять частіше там, де продуктивність школи або центру низька і є можливі ризики для освіти та безпеки учнів. Тим не менше, перевіряють усі школи та їх піклувальні ради без винятку.

ERO переглядає й публікує доповіді з приводу якості освіти, що надається учням та вихованцям, конкретних аспектів навчання й виховання дітей молодшого віку, регіональних та національних питань освіти, якості управління шкільними опікунськими радами центрів ECE, а також з приводу навчання студентів, звільнених від відвідування школи, тобто студентів, що навчаються вдома.

Усі доповіді Офісу рецензування освіти перебувають у вільному доступі на сайті департаменту (www.ero.govt.nz).

Новозеландська кваліфікаційна влада встановлює й регулярно переглядає кваліфікаційні стандарти; реєструє та контролює всі національні кваліфікації з Національної рамки кваліфікацій (National Qualifications Framework, NQF); здійснює національні іспити в старших класах середньої школи; проводить зовнішню перевірку внутрішнього оцінювання в школах; реєструє й контролює приватних постачальників вищої освіти для забезпечення їх відповідності стандартам якості; управляє службою розпізнавання кваліфікацій для тих, хто бажає жити, працювати або вчитися в Новій Зеландії; затверджує шкільні курси, які частково або повністю призначені для іноземних студентів.

Список усіх затверджених NZQA кваліфікацій можна знайти на сайті KiwiQuals, журналу, який реєструє всі новозеландські кваліфікації, що мають гарантію якості (www.kiwiquals.govt.nz). Регістр має десять рівнів і використовує узгоджений набір визначень та назв. Він також допомагає зорієнтуватися щодо відповідності міжнародних кваліфікацій новозеландським.

Комітет віце-канцлерів Нової Зеландії (New Zealand Teachers Council, NZTC) надає гарантію якості університетським кваліфікаціям через Комітет з питань навчальних програм університетів (Committee on University Academic Programmes, CUAP), а також через незалежну Академічну аудиторську групу новозеландських університетів (New Zealand University Academic Audit Unit, NZUAAU).

NZVCC і NZQA використовують однакові критерії для затвердження та акредитації кваліфікацій.

Роль Новозеландської ради вчителів (New Zealand Teachers Council, NZTC) – це підтримка професійних стандартів учителів. Вона реєструє вчителів, оновлює їх сертифікати, визначає стандарти й затверджує освітні педагогічні програми, які потім подають на реєстрацію. Також вона має повноваження розслідувати скарги та вживати відповідних заходів щодо них.

Кожен шкільний учитель повинен бути зареєстрований у NZTC, яка гарантує мінімальний стандарт якості, що стосується всіх учителів. Ця установа вивчає досвід учителя, його особистісні характеристики, кваліфікації та записи в поліції. До 2012 р. всі вчителі центрів раннього дитинства та початкових і середніх шкіл мали бути або зареєстровані, або прийняті на програми перепідготовки вчителів. Поняття “зареєстрований учитель” охороняється законом. Якщо людина без реєстрації у NZTC використовує ці слова щодо свого статусу, вона порушує закон.

Найкращу педагогічну освіту в Новій Зеландії надають на факультетах освіти в університетах. Програми підготовки вчителів схвалені NZTC, яка гарантує їх якість. Забезпечення якості педагогічної освіти в Новій Зеландії здійснюється завдяки програмам професійного розвитку для кожної людини, моніторингу продуктивності навчання й оцінювання, розподілу різноманітних стипендій у школах та вишах країни. Зарубіжні викладачі, яких цікавить педагогічна робота в Новій Зеландії, можуть знайти корисну інформацію на сайті TeachNZ (www.teachnz.govt.nz). Цей веб-сайт надає найсвіжішу інформацію щодо викладання та педагогічної освіти в Новій Зеландії.

Викладання у вищих навчальних закладах не вимагає обов’язкової реєстрації.

Забезпечення якості в секторі вищої освіти сфокусовано переважно на якісних результатах навчання у вищих навчальних закладах Нової Зеландії, а також на системах та процесах, які забезпечують якісний навчальний процес. Тільки ті кваліфікаційні програми та постачальники вищої освіти, які мають акредитацію в Органі гарантії якості (Quality Assurance Body, QAB), можуть отримати фінансову підтримку держави. Саме QAB вирішує, чи відповідають вони необхідним стандартам якості.

Новозеландська кваліфікаційна влада реєструє приватних провайдерів освіти й рекомендує державні навчальні заклади (Government Training Establishments, GTE) для затвердження в Міністерстві освіти. Вона акредитує та перевіряє освітні заклади й інші зареєстровані навчальні установи, які пропонують затверджені навчальні курси та надають кредити для зареєстрованих кваліфікацій. Вона також уповноважує промислові навчальні організації (Industry Training Organizations, ІТО) реєструвати експертів з питань навчання на робочому місці.

Повноваження на затвердження та акредитацію навчальних програм технологічних інститутів і політехів аж до здобуття ступеня бакалавра NZQA надала організації, яка називається “Якість технологічних інститутів та політехів” (Institutes of Technology and Polytechnics Quality, ІТРQ) і є, по суті, відділом з питань забезпечення якості освіти в технологічних інститутах та політехах Нової Зеландії.

Перелік усіх зареєстрованих освітніх установ, а також затверджених навчальних програм та кваліфікацій поза університетами подано на веб-сайті NZQA (www.nzqa.govt.nz).

Принциповою відмінністю національної політики Нової Зеландії в питаннях забезпечення незалежного оцінювання якості освіти є той факт, що всі ключові організації, які працюють у цьому напрямі, здійснюють свою діяльність відповідно до єдиних принципів, сформульованих Міжнародною мережею агентств гарантії якості у вищій освіті (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE) [4]. Ця мережа була створена в 1991 р. й стала однією з найбільш визнаних міжнародних організацій, що займаються питаннями оцінювання якості вищої освіти у світі. Мережа поєднує акредитаційні агентства та інші організації, зацікавлені у високій якості діяльності установ післяшкільної освіти і їх освітніх програм.

INQAAHE збирає та поширює інформацію про поточний стан і нові розробки теорії й практики щодо оцінювання, поліпшення та підтримки якості у вищій освіті; організовує наукові дослідження в галузях, що становлять інтерес для системи забезпечення якості у вищій освіті; висловлює колективну думку своїх членів з питань забезпечення якості у вищій освіті; сприяє теорії й практиці з питань поліпшення якості вищої освіти; висловлює колективну думку своїх членів щодо взаємодії з міжнародними організаціями й засобами масової інформації; підтримує наукові дослідження в галузі управління якістю вищої освіти і її ефективності; надає консультації існуючим агентствам, проводить експертизи за запитами зацікавлених організацій і підтримує розвиток нових акредитаційних агентств; сприяє зв'язкам між акредитаційними агентствами, що функціонують за межами національних кордонів; надає підтримку членам мережі у визначенні стандартів діяльності ВНЗ за межами національних кордонів; сприяє одержанню повної інформації з питань визнання міжнародних кваліфікацій; допомагає в розвитку й використанні технології заліку кредитних одиниць і схем нагромадження кредитів для забезпечення мобільності студентів усередині країни й за кордоном; попереджає членів мережі про сумнівні організації й несумлінну акредитаційну практику; організовує на прохання членів, зовнішнє обстеження діяльності агентств – учасників INQAAHE.

Порівнюючи методики оцінювання якості освітніх послуг в Україні та Новій Зеландії, можемо дійти висновку, що українська більше зорієнтована на кількісні показники, тоді як новозеландська акцентує свою увагу на якості надання освіти. Кількісні показники та шкали набагато бідніші за змістом від якісних, тому використання тільки кількісних показників збіднює уявлення про такий складний об'єкт оцінювання, яким є якість освіти.

Сучасний науковець С. П. Біліченко пропонує використовувати методику, яка являє собою комплект оцінних аркушів з такими критеріями: організація навчального процесу, методичний потенціал, організація виховного процесу, зміст освіти, матеріально-фінансові умови й освітня інфраструктура, потенціал педагогічних кадрів, управління освітньою установою й освітнім процесом, навченість учнів і випускників, вихованість учнів та випускників, особистісні досягнення педагогів, підсумки вдоскона-

лення педагогічного процесу, досягнення закладу освіти, рівень його впливу на суспільство й інші освітні системи, виконання навчального плану та інших запланованих заходів, соціальна ефективність діяльності закладів освіти та її структур. За результатами заповнення оцінних аркушів, в яких буде зібрана необхідна інформація з усім масивом індикаторів, можна проводити оцінювання якості того чи іншого аспекту освітнього процесу більш глибоко й детально [1].

Висновки. Отже, система оцінювання якості освіти в Новій Зеландії має свої переваги, які треба враховувати для покращення української системи оцінювання якості освітніх послуг. Організації, що працюють у галузі здійснення незалежної оцінки якості освіти, здійснюють досить розгорнуте порівняння основних освітніх характеристик завдяки використанню єдиних принципів. Створена система організацій-гарантів якості вищої освіти дає змогу використовувати як предмет незалежного експертного оцінювання всі аспекти діяльності освітніх установ. В акредитаційний процес на різних стадіях і для різних цілей залучають усі сторони, так чи інакше зацікавлені в підвищенні якості підготовки: студентів, викладачів, представників громадськості, а також міжнародних експертів з оцінювання якості. Високий статус експертних оцінок і суджень про якість освіти й довіра, надана незалежним акредитаційним агентствам з боку державних органів, дають можливість використовувати результати оцінювання при розподілі обсягів бюджетного фінансування ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Біліченко С. П. Оцінка ефективності надання якісних освітніх послуг: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С. П. Біліченко ; Ін-т економіки та прогнозування НАН України. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/2_87167.doc.htm.
2. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма “Наука в університетах” на 2008–2012 рр. : Постанова Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2007 р. № 1155.
3. Освіта в Новій Зеландії [Електронний ресурс] // Сучасна освіта. – Режим доступу: <http://s-osvita.com.ua/obuchenie-za-rubezhom/strany/obrazovanie-v-novoj-zelandii/1029-osvita-v-novij-zelandiji>.
4. The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.inqaahe.org/>.
5. The New Zealand Education System / An overview / The International Division, Ministry of Education. – New Zealand : Crown Copyright, 2008.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2015.

Ермак Л. С. Оценка качества образования в Новой Зеландии

В статье рассмотрен новозеландский опыт по оценке качества предоставления образовательных услуг и проанализированы перспективы оценки качества образования в Украине. Выявлено, что украинская система оценки качества больше ориентирована на количественные показатели, тогда как новозеландская акцентирует свое внимание на качестве предоставления образования. Показано, что Новая Зеландия имеет сильную систему обеспечения качества, которая обеспечивает стабильно качественное образование на всех уровнях образовательной системы. Независимая оценка качества

образования в Новой Зеландии осуществляется в соответствии с едиными принципами, сформулированными INQAAHE.

Ключевые слова: *оценка качества образования, система обеспечения качества, классификационные стандарты, аккредитационный процесс, зарегистрированный учитель.*

Yermak L. Assessing the Quality of Education in New Zealand

In the article the New Zealand experience of assessing the quality of educational services is considered and the prospects for assessing the quality of educational services in Ukraine are analyzed. It is found that the Ukrainian assurance quality system is more focused on quantitative indicators while New Zealand ones focus on the quality of education. It is shown that New Zealand has strong quality assurance systems which ensure consistent, high quality education across all levels of the education system. Its quality assurance systems are The Education Review Office, The New Zealand Teachers Council, The New Zealand Vice Chancellors' Committee and The New Zealand Qualifications Authority. The Education Review Office, an independent government department, conducts external reviews of early childhood centres, primary and secondary schools. The New Zealand Teachers Council's role is to maintain the professional standards of teachers. The New Zealand Qualifications Authority sets standards for all qualifications and decides if providers and qualification developers meet the required standards. The New Zealand Vice Chancellors' Committee (NZVCC) provides quality assurance for university qualifications. Quality assurance in the tertiary sector focuses on the quality of learning outcomes recognized through qualifications as a whole. An independent evaluation of the quality of education in New Zealand is carried out in accordance with the uniform principles set INQAAHE.

Key words: *Education Quality Assessment, assurance quality system, qualification standards, accreditation process, registered teacher.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД КОРЕКЦІЇ ВАД ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено теоретичні та практичні проблеми організації психолого-педагогічного супроводу корекції вад особистісного розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів; проаналізовано сутність понять “особистісний розвиток”, “вада особистісного розвитку”; підібрані методи та прийоми психолого-педагогічної корекційної роботи з подолання вад особистісного розвитку учнів ПТНЗ.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, особистісні розлади, соціалізація, супровід, корекція, допомога, психокорекція, розвивальна робота, методи, прийоми.

Соціальні, політичні й економічні зміни в Україні суттєво змінюють соціокультурну ситуацію, яка впливає на становлення та розвиток особистості молодого людини. Дестабілізація в суспільстві, деяких сім'ях, відсутність сприятливих екологічних, економічних, гігієнічних умов для майбутніх матерів і дітей, недоліки дошкільного, шкільного, сімейного виховання ще більше ускладнюють ситуацію щодо навчання та виховання учнів з проблемами особистісного розвитку в професійно-технічних навчальних закладах.

Основним завданням сьогодення сучасної професійно-технічної освіти є розвиток фізичної, психічної та духовної сфер особистості підлітка з метою його соціалізації, інтеграції й адаптації в суспільстві. Соціально орієнтована професійно-технічна освіта може розвиватися тільки на основі психологізації, яка передбачає створення системи діагностики, прогнозування, аналізу та корекції як безумовних складових навчально-виховного процесу в кожному загальноосвітньому закладі.

У широкому просторі психолого-педагогічних проблем важливим дослідженням у вітчизняній психології та педагогіці є питання наявності вад особистісного розвитку підлітка і його корекції в навчально-виховному процесі [9].

Як засвідчують вітчизняні та зарубіжні вчені, кількість дітей з вадами особистісного розвитку й порушеною поведінкою незмінно зростає. Це стало результатом впливу цілої низки патологічних факторів: генетичні відхилення, ускладнена спадковість, фізичні й психічні травми, послаблене здоров'я населення тощо. Ще на початку свого розвитку така дитина має первинний дефект, який, за відсутності необхідної корекційної допомоги, ускладнюється, з'являються вторинні відхилення, які заважають їй соціально адаптуватися. У зв'язку із цим сучасна психологія й корекційна педагогіка наполягає на необхідності раннього виявлення вад особистісного

розвитку, їх правильної діагностики та надання учням необхідної психолого-педагогічної допомоги [2].

Мета статті – висвітлити різні аспекти проблеми вад особистісного розвитку учнів і побудова психолого-педагогічного супроводу корекції вад особистісного розвитку учнів ПТНЗ.

Особистісний розвиток дитини є фундаментальною проблемою філософських (К. Ясперс, М. Вебер); соціологічних (Ю. Антонян, С. Ашмедова, І. Кон, В. Кудрявцева, В. Огнева, В. Пірожкова, Ю. Пудовочкіна, А. Реан, І. Туктарова); психологічних досліджень (А. Асмолов, А. Бандура, Б. Братусь, Л. Виготський, П. Ганнушкіна, В. Екслейн, Є. Заїка, Б. Зейгарнік, З. Карпенко, К. Леонгард, А. Лічко, П. Мелчерс, В. Мясіщев, А. Фрейд, Е. Фромм, В. Холічер, З. Холл, А. Ячіна та ін.).

Педагогічні аспекти проблеми вад особистісного розвитку підлітків висвітлено в працях Ш. Амонашвілі, Є. Звягіної, В. Караковського, В. Киричука, С. Макаренка, В. Панка, В. Ролінського; соціально-педагогічні аспекти проблеми розглядали А. Капська, Р. Овчарова.

Вивчення й аналіз наукових праць демонструє їхню спрямованість на розгляд проблеми соціально-психологічної корекції вад особистісного розвитку.

У клінічній психології (Д. Воронцов, Н. Вострокнутова, О. Крахмальова, І. Матова, В. Попов, Н. Рєпіна) аномальний розвиток особистості визначає як хронічні зміни особистості, не пов'язані з враженням або захворюванням мозку, який виявляється через особистісні розлади та порушення поведінки.

У медичній психології розлади особистості – це тривалі та стійкі порушення різноманітних сфер психічної діяльності, які виявляються дезадаптивними моделями поведінки й не пов'язані із соматичними, неврологічними або психічними захворюваннями [4].

У соціально-психологічному сенсі особистісні розлади – це глибоко закладені та постійні моделі поведінки, які відзначаються негнучкістю реагування на широкий спектр різноманітних соціальних ситуацій [1].

У психолого-педагогічному аспекті, на думку В. Киричука, вада особистісного розвитку – це шкідливий недолік розвитку особистості [9].

Таким чином, аналізуючи визначення поняття “вада особистісного розвитку” в різних аспектах, можна її розуміти як розлади особистості, що виникають під час формування та становлення дитини й призводять до порушення поведінки, модель якої відзначається негнучкістю реагування на соціальні ситуації та має свої особливості на кожному віковому етапі. Таким чином, ваду особистісного розвитку можна вважати початковим етапом формування особистісних розладів, акцентуацій характеру й ускладнень в адаптації.

Незважаючи на різнобічні теоретичні дослідження, останнім часом особливе занепокоєння громадськості викликає зростання кількості підлітків з асоціальною поведінкою (“важких” підлітків, дітей “групи ризику”),

які перебувають на обліку в кримінальній міліції або на внутрішньому обліку навчального закладу, в якому навчаються. Це зумовлює необхідність вжити заходів щодо посилення профілактичної та моніторингової роботи в навчальних закладах. Так, актуальними проблемами особистісного розвитку учнів сучасних професійно-технічних навчальних закладів є подолання таких вад особистісного розвитку учнів: агресивність, імпульсивність, естетична нечутливість, невпевненість.

Суспільство очікує від спеціалістів професійно-технічних навчальних закладів організації ефективного супроводу психолого-педагогічної корекції таких підлітків. Сьогодні ще не розроблено чіткої технології організації психолого-педагогічного супроводу щодо корекції вад особистісного розвитку підлітків у процесі навчання в ПТНЗ та їх подальшої соціалізації й адаптації. Все це потребує ретельного аналізу та вивчення тенденцій виникнення вад особистісного розвитку на різних етапах навчання й оптимізації психолого-педагогічної корекції з учнями. Так, особистісні вади учнів віком 15–17 років виявляються через такі типи поведінки:

- реакції зацікавленості – інтелектуально-естетичні, тілесні, накопичувальні, лідерські, егоцентричні, азартні, інформаційно-комунікаційні;
- реакції опозиції (протестна поведінка – активний або пасивний протест, агресія, неслухняність, відмова діяти, психосоматичні реакції, втеча з дому та інші форми протесту);
- реакції гіперкомпенсації – маскування слабкості через прояв протилежної риси;
- реакції сексуальні – задоволення різноманітних соціальних потреб за допомогою використання сексуальності [3].

На підставі вищевикладених матеріалів можна зазначити: вади особистісного розвитку є початковим етапом формування особистісних розладів й акцентуацій характеру; кожна вада особистісного розвитку впливає на психічний, соціальний розвиток та формування особистості, але є періоди максимального впливу; такі вади особистісного розвитку, як невпевненість, замкненість, екстернальність є підґрунтям для формування тривожності та нечесної поведінки, разом з якими в подальшому вони формують естетичну нечутливість, що є причиною постійного зростання імпульсивності, агресивності та, як наслідок, формування асоціальної поведінки.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід корекції особистості учнів з вадами розвитку передбачає організацію роботи педагогів професійно-технічних навчальних закладів як цілісної системи. Такий підхід передбачає у вертикальній площині: розгляд проблеми інтеграції підлітка в напрямі особистість – група – навчальний заклад – суспільство; у горизонтальній площині – взаємну підтримку між усіма учасниками навчально-виховного процесу; встановлення конструктивних відносин; обмін соціальним досвідом; збагачення змісту, форм спілкування та іншої спільної діяльності на основі використання традицій, норм і правил життя навчального середовища.

Сучасна корекційна педагогіка зазначає, що корекція – це засіб подолання й послаблення психофізичних недоліків через формування життєво необхідних якостей у навчально-виховному процесі або різних видів діяльності учнів (О. Д. Гонєєв), тобто необхідно говорити про корекційну спрямованість навчально-виховного процесу ПТНЗ у цілому [1].

Одночасно в корекційній роботі можна використовувати спеціальні психолого-педагогічні прийоми, спрямовані на перебудову окремих функцій організму та особистісних якостей.

Таким чином, організація супроводу корекційно-педагогічної роботи в ПТНЗ – це дуже складний вид діяльності педагогів і всіх спеціалістів освітнього закладу (психологів, соціальних педагогів, вихователів, майстрів виробничого навчання тощо). Основу психокорекційної та розвивальної діяльності становить робота з психокорекційними групами учнів, які мають високий ситуативний рівень тривожності, занижену самооцінку, гіперактивні учні; неадаптовані підлітки, в яких не сформовані життєві ціннісні орієнтації, схильні до агресивної, асоціальної поведінки і які потребують підтримки практичного психолога.

Групова й індивідуальна корекційно-розвивальна робота повинна базуватись на результатах діагностичних досліджень; відповідати віковим та індивідуально-психологічним особливостям учнів відповідно до проблеми особистісного розвитку; орієнтувати особистість на саморозвиток, самовдосконалення, соціальну активність, віру в свої сили, майбутнє [9].

На наш погляд, основними напрямками роботи психолого-педагогічної корекції є:

1) *формування групової згуртованості* групи та середовища ПТНЗ взагалі, забезпечення високого рівня розвитку груп з метою створення умов успішної провідної діяльності, властивої віку учнів. Такий підхід дає змогу визначити й узгодити позицію кожного учня групи, підвищити значущість індивідуального внеску особистості в розвиток колективу та сформувати почуття власної відповідальності за свій внесок. *Очікувані результати*: формування позитивного соціального оточення кожному учневі в межах групи; підвищення успішності групової та індивідуальної діяльності; оптимізація відносин “учень – група”. У процесі групової роботи шляхом здійснення емоційної підтримки з боку педагога та психолога, позитивних змін, розвитку почуття особистісної компетентності й дорослості, змінюються відносини учнів, які мають вади особистісного розвитку, з однокласниками. Одночасно змінюється їх становище в групі. Таким чином, відбувається заміщення несприятливої ситуації розвитку безпечним освітнім середовищем;

2) *забезпечення спрямованості* учнів на досягнення значущої соціально схваленої мети, яка полягає в турботі про учнів молодших вікових груп та у виявленні й вирішенні потенційних проблем, що можуть перешкодити їхній спільній діяльності. Згідно з гуманістичною концепцією А. Маслоу, другий рівень базових потреб передбачає потребу в безпеці. У такому випадку ця потреба задовольняється за рахунок створення безпе-

чно середовища молодшим віковим групам [4]. *Очікувані результати:* задоволення потреб у безпеці й визнанні;

3) *забезпечення системи корекційних впливів*, спрямованих на задоволення основних соціальних потреб учнів: потреби в спілкуванні; потреби в оцінці та самооцінці. *Очікувані результати:* оптимізація рівня тривожності та самооцінки учнів.

Організація психолого-педагогічного супроводу корекції вад особистісного розвитку учнів – це складна система, яка включає в себе як стратегічні, так і тактичні завдання. Так, стратегічними завданнями є розробка корекційних програм та корекційних комплексів. Тактичні завдання – це розробка методів і технік, форма проведення корекційної роботи, підбір, комплектування груп, тривалість та режим занять.

У ході розробки психолого-педагогічної корекційної роботи з учнями, які мають вади особистісного розвитку, необхідно враховувати такі методичні вимоги:

- 1) основні цілі психолого-педагогічної корекційної роботи мають бути чітко сформульовані;
- 2) завдання повинні виходити із цілей, конкретизуючи їх;
- 3) визначати зміст корекційних завдань необхідно з урахуванням структури дефекту й індивідуальних особливостей підлітка;
- 4) обов'язково визначати форму роботи з підлітком (індивідуальна, групова тощо);
- 5) відібрати методи та техніки з урахуванням вікових, індивідуальних, фізичних можливостей підлітка;
- 6) спланувати участь батьків, інших спеціалістів у галузі корекційної роботи щодо подолання проблем розвитку підлітка;
- 7) розробити методи оцінювання динаміки корекційного процесу;
- 8) створити корекційний простір в освітньому закладі (приміщення, обладнання, матеріали) [8].

Методи психолого-педагогічної корекції та психопрофілактичної роботи з учнями, які мають вади особистісного розвитку: психолого-педагогічний консиліум; соціально-психологічний тренінг; психологічна гра (рольова, ділова, командна); лекція; бесіда (див. табл.).

Висновки. Таким чином, з вищевикладеного матеріалу ми бачимо, що вади особистісного розвитку – це розлади особистості, які виникають під час формування та становлення підлітка й призводять до порушення поведінки, модель якої відзначається негнучкістю реагування на соціальні ситуації та має свої особливості на кожному віковому етапі. Більшість вад особистісного розвитку генералізуються й викликають порушення характеру в старшому підлітковому віці за умови несвоєчасного їх виявлення, неправильного соціального виховання у родині та відсутності психолого-педагогічної корекції. Критеріями, що свідчать про глибину проблемності вади особистісного розвитку та переходу її в розлад особистості, є домінування в усіх ситуаціях, частота прояву, соціальна дезадаптація.

Таблиця

Методи та прийоми психолого-педагогічного впливу на підлітків з вадами особистісного розвитку

№ з/п	Характерологічні особливості учнів	Напрями корекційної роботи	Методи та техніки психолого-педагогічної корекційної роботи з учнями
1	2	3	4
1.	Високий рівень особистої тривожності; надчутливість до негативного ставлення до себе; сприйняття великої кількості ситуацій як загрозливих	Зниження рівня особистої тривожності	– релаксаційні техніки: глибоке дихання, візуальні образи, м'язова релаксація, вільний рух під музику; – робота із страхами; – рольові ігри
2.	Слабке усвідомлення власного емоційного світу; низький рівень емпатії	Формування усвідомлення власних емоцій, а також інших людей, розвиток емпатії	– робота з фотографіями, що відображають різні емоційні стани; – вигадкування історій, що розкривають причину емоційного стану (бажано розкрити декілька причин); – малювання, ліплення емоцій; – пластичне зображення емоцій; – робота з емоціями через сенсорні канали; – зображення різних предметів і явищ природи, вигадкування розповідей від імені цих предметів та явищ; – розігрування етюдів, що відображають різні емоційні стани; – методика – “я сумний (радісний тощо), коли...” – рольові ігри, що відображають проблемну ситуацію, де “агресор” програє роль “жертви”
3.	Неадекватна (частіше низька) самооцінка; негативна “Я-концепція”	Розвиток позитивної самооцінки	– вправи, спрямовані на позитивне сприйняття образу “Я”, активізацію самосвідомості, актуалізацію “Я-станів”; – розробка системи заохочень і нагород за наявні й можливі успіхи (“альбом успіхів”, медалі, оплески тощо); – включення учня в роботу різних (за інтересами) секцій, студій, гуртків
4.	Емоційне “зациклення” на ситуації; невміння передбачати наслідки своїх дій	Корекційна робота, спрямована на формування вмінь діяти реактувати найбільш вдалим способом	– багаторазове (більше ніж 100 разів) повторення деструктивної дії безпечним для себе й осіб, що оточують, способом; – малювання гніву, а також ліплення гніву з пластиліну або глини, обговорення (якщо підліток хоче), в яких ситуаціях він виявляє такий гнів; – “Листи гніву”; – “Галерея негативних портретів”; – використання прийомів арт-терапії, емоційно-образної терапії з метою повнішого реагування почуттів та їх позитивної трансформації

Продовження таблиці

1	2	3	4
5.	Слабкий контроль над емоціями	Коригувальна робота, спрямована на навчання підлітка управляти своїми емоціями	<ul style="list-style-type: none"> – релаксаційні техніки – м'язова релаксація та глибоке дихання, візуалізація ситуації; – перенесення деструктивних дій у вербальний план (“зупинися і подумай, що ти хочеш зробити”); – введення правила: “порахуй до 10 перед тим, як почнеш виконувати дії”; – рольова гра, що включає провокуючу ситуацію для напрацювання навичок контролю; – творення розповіді від імені свого гніву з подальшим відзеркаленням цього почуття в руках; – усвідомлення свого гніву через сенсорні канали (на що схожий твій гнів? який він на колір, на слух, на смак, на дотик?); – усвідомлення свого гніву через тілесні відчуття (скорочення м'язів особи, шиї, рук, грудної клітки, живота, які можуть викликати біль)
6.	Обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки	Поведінкова терапія, спрямована на розширення спектра поведінкових реакцій у проблемній ситуації і зняття деструктивних елементів поведінки	<ul style="list-style-type: none"> – робота з картинками, що відображають проблемні ситуації (вигадування різних варіантів розповідей за картиною); – розігрування сцен, що відображають вигадані конфліктні ситуації; – використання ігор, що включають елементи суперництва; – використання ігор, спрямованих на співпрацю; – розбір разом із підлітками наслідків різних поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, вибір позитивної й закріплення її в рольовій грі; – введення на заняттях певних правил поведінки з використанням системи заохочень і привілеїв у разі їх дотримання (нагороди, призи, медалі, оплески тощо); – ведення підлітком блокнота з метою навчання самоспостереження й контролю над поведінкою; – ведення підлітком разом з учителями (батьками) карти поведінки, що містить особисті правила поведінки для конкретного підлітка (наприклад, “тримай руки при собі”, “говори шанобливо із старшими”) з використанням нагород і заохочень у разі дотримання цих правил; – включення дитини в спортивні командні ігри (каналізація агресії, взаємодія в колективі, дотримання певних правил)
7.	Робота з батьками та педагогами	Консультативна і корекційна робота з батьками та вчителями	<ul style="list-style-type: none"> – інформування педагогів і батьків про індивідуально-психологічні особливості підлітків з вадами особистісного розвитку; – формування вмінь розпізнавати власні негативні емоційні стани, а також прийоми регуляції психічної рівноваги; – навчання вчителів і батьків навичок “ненасильницького” спілкування – “активне” слухання; включення оцінювання в спілкуванні; висловлення “я-повідомлень” замість “ти-висловлювань”; – опрацювання позитивної взаємодії з проблемними підлітками через рольову, інтерактивну гру; – допомога сім'ї в плані вироблення єдиних вимог і правил виховання; – відмова від покарань як основного методу виховання, перехід до методів переконання та заохочення; – включення учня в роботу різних (за інтересами) секцій, гуртків, студій

Отже, сучасний педагог професійно-технічного навчального закладу повинен уміти організовувати психолого-педагогічний супровід корекції особистості учнів з вадами розвитку, що впливає на організацію середовища ПТНЗ як цілісної системи. Провідними засобами психолого-педагогічного впливу на формування особистості учня з вадами розвитку виступають певні педагогічні технології (“Створення ситуації успіху” за А. Белкіним; педагогічної технології інтерактивного навчання тощо).

Проведене дослідження не вичерпує проблеми. Подальшого розгляду потребують питання розробки корекційних програм та інтерактивних комплексів впливу на учня ПТНЗ з вадами особистісного розвитку.

Список використаної літератури

1. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 352 с.

2. Винник М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 154 с.

3. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства : соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 274.

4. Калиновская Т. П. Реабилитационная деятельность учителя : учеб. пособ. для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Т. П. Калиновская. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2002. – 284 с.

5. Леви В. Л. Нестандартный ребенок / В. Л. Леви. – Москва : Леви-центр, 1996. – 348 с.

6. Мілютіна К. Форми психокорекційного впливу / К. Мілютіна. – Київ : Главник, 2007. – 144 с.

7. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 400 с.

8. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – Київ : Шк. світ, 2007. – 112 с.

9. Психокоррекция: теория и практика / под ред. Ю. С. Шевченко, В. П. Добрыденя, О. Н. Усановой. – Москва : Коррекция, 1995. – 130 с.

10. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 154 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2015.

Еременко О. А. Психолого-педагогическое сопровождение коррекции недостатков личностного развития учащихся профессионально-технических учебных заведений

В статье рассмотрены теоретические и практические проблемы организации психолого-педагогического сопровождения коррекции недостатков личностного развития учащихся профессионально-технических учебных заведений; проанализирована сущность понятий “личностное развитие”, “недостаток личностного развития”; подобраны методы и приемы психолого-педагогической коррекционной работы по преодолению недостатков личностного развития учащихся ПТУЗ.

Ключевые слова: *личность, личностное развитие, личностные расстройства, социализация, сопровождение, коррекция, помощь, психокоррекция, развивающая работа, методы, приемы.*

Eremenko O. Psychological and Educational Faults Correcting Support of the Personal Development of the Vocational-Technical Students

The article outlines the theoretical and practical problems of organization of psychological and pedagogical faults correcting support of the personal development of vocational-technical students, the various aspects of the students personal development faults are discussed as well as the psychological and pedagogical correcting support of the personal development faults of the VET students forming.

The author of the article has analyzed the nature of the “personal development”, “personal development fault” concepts and has stated that the personal development fault can be regarded as an initial stage in the formation of personality disorders, character accentuations and complications in adaptation.

The article has found that the organization of the psycho-pedagogical support of the correctional and educational work in vocational-technical schools is a very complicated activity of educators and all professionals of educational institutions (psychologists, social workers, teachers, vocational training masters, etc.). The basis of psychocorrectional and developmental activity is working with psychocorrectional groups of students who have a high level of situational anxiety, low self-esteem, and hyperactive students; not adapted teenagers who have not formed life values, prone to aggressive, antisocial behavior, and who are in need of practicing psychologist support.

The article has listed the methodological requirements to the correctional work with troubled students, the methods and techniques of psychological and educational correctional work to overcome personal development faults of the VET students have been selected.

Key words: *personality, personality development, personality disorders, socialization, support, correction, help, psychocorrection, developmental work, methods, techniques.*

УДК 37.013.42

Г. Л. ЄФРЕМОВА

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу проблеми підвищення кваліфікації соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти України. Визначено функції, сутнісні характеристики процесу професійного розвитку соціальних педагогів в умовах підвищення кваліфікації.

Післядипломну освіту розглянуто не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму системи освіти дорослих. Післядипломна освіта є результатом складних соціально-психологічних процесів і перетворень, які відбуваються у професійній діяльності фахівця як носія цієї професії. Визначено підвищення професійної кваліфікації як самостійно здійснювану педагогом діяльність, спрямовану на підвищення його професіоналізму.

Мета статті зумовлена необхідністю формулювання засад професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. У загальному розумінні охарактеризовано їх як андрагогічні, оскільки йдеться про освіту дорослих.

***Ключові слова:** професіоналізація, професійний розвиток, професійне становлення, професійна адаптивність, андрагогічні засади, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації спеціалістів.*

Концептуальні засади розвитку післядипломної освіти розроблено та висвітлено в Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про післядипломну освіту”, Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. та інших актах законодавства України з питань освіти.

До провідних завдань розвитку післядипломної освіти зараховано: вдосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розроблення стандартів післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів; реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку.

У Концептуальних засадах розвитку післядипломної освіти акцентовано на тому, що післядипломну освіту варто розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму системи освіти дорослих.

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність визначення засад професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. У загальному розумінні ми характеризуємо їх як андрагогічні, оскільки йдеться про освіту дорослих. За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка (від грец. andros – людина) – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [2]. Ми поділяємо думку Т. Сорочан, яка диференціює андрагогічні засади на ті, що відображають закономірності навчання дорослих людей узагалі, та ті, що пов'язані із системою післядипломної освіти особистості фахівця зокрема [6, с. 134].

Мета статті – визначити засади професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

Післядипломна освіта надає широкі можливості для розвитку особистості спеціаліста. Часто вживане розуміння післядипломної освіти як тотальної процесу підвищення кваліфікації, на думку вчених, є неправильним. До елементів структури післядипломної освіти зараховують: підвищення кваліфікації педкадрів, здобуття нової педагогічної спеціальності, спорідненої педагогічної спеціальності, кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності, додаткову освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

Так, Н. Протасова, в своєму дослідженні специфіки післядипломної освіти, наголошує, що термін “підвищення кваліфікації” вказує на професійне спрямування навчальної діяльності, звужує її професійні потреби та передбачає зростання фахівця в межах кваліфікаційних рівнів. Незважаючи на те, що сучасні кваліфікаційні вимоги в багатьох випадках враховують загальноосвітній, загальнокультурний рівень фахівця, вони все ж таки зорієнтовані на його професійну діяльність [4, с. 11].

На наш погляд, післядипломна освіта є результатом складних соціально-психологічних процесів і перетворень, які відбуваються в професійній діяльності фахівця як носія цієї професії. Ми цілком поділяємо думку К. Кальницької, що розглядає соціально-психологічну проблему підвищення професійної кваліфікації педагогів як складову неперервної освіти. Під підвищенням професійної кваліфікації дослідниця розуміє самостійно здійснювану педагогом діяльність, спрямовану на підвищення його професіоналізму. За своїм психологічним змістом така діяльність є основою особистісного зростання, поступального збагачення творчого потенціалу людини.

Отже, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – складова загальної системи безперервної освіти особистості. Головною метою підвищення кваліфікації є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства й інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі.

У свою чергу, підвищення кваліфікації виконує такі функції: програмно-цільові (компенсаторну, коригувальну, прогностичну або випереджальну) і процесуально-технологічні (діагностичну, моделювальну, організаційно-регулятивну, інтегративну, адаптивну, оціночно-аналітичну). Важливу роль у підвищенні кваліфікації відіграють соціально-психологічні функції (орієнтаційні, мотиваційні, агітаційні, розвитку творчої активності, інноваційності, стимулювання).

Реалізація головних функцій системи підвищення кваліфікації базується на таких принципах: конкретно-історичному розвитку суспільства (соціально-економічної зумовленості), науковості, системності, безперервності, єдності централізму та регіональної демократії.

Як показав аналіз наукових джерел, учені з різних позицій підходять до визначення функцій, які виконує післядипломна освіта. Але спільним для авторів є виділення таких функцій: адаптивної, компенсаторної, аналітичної, рефлексивної, перетворювальної, розвивальної, прогностичної, стимулювальної, відновлювальної, коригувальної тощо (див. табл.).

Таблиця

Функції післядипломної освіти

Функції	Зміст функцій
Адаптивна	Адаптація особистості педагога до своєї професії, до швидкозмінних умов педагогічної праці, трансформації моральних, духовних, ціннісних орієнтирів сучасного суспільства
Компенсаторна	Спрямована на відтворення частково втрачених або раніше не отриманих знань, а також на розширення й оновлення педагогічної підготовки
Аналітична	Передбачає критичне осмислення наявної педагогічної реальності, забезпечує аналіз та оцінювання власної професійної діяльності
Рефлексивна	Важлива умова конструктивного вдосконалення особистості педагога
Перетворювальна	Спрямована на подолання сформованих і застарілих стереотипів діяльності, негативних налаштувань
Розвивальна	Забезпечує розвиток педагога як особистості й професіонала
Прогностична	Спрямована на передбачення результатів педагогічної діяльності, її проектування
Стимулювальна	Підтримує й заохочує педагога до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку
Відновлювальна	Допомагає за необхідності відновити знання й уміння, які особистість отримала під час навчання у вищому навчальному закладі
Коригувальна	Виконує роль коригування знань і вмінь особистості відповідно до нової посади, впливу зовнішнього середовища на неї, під час адаптації до змін умов педагогічної праці

На думку Н. Протасової, післядипломна освіта реалізує широкий спектр функцій і завдань: “відновлення, оновлення та поглиблення необхідних загальноосвітніх і професійних знань, умінь та навичок фахівця;

сприяння набуттю професійного досвіду та професійного адаптування фахівця; створення умов для підвищення загальнокультурного рівня фахівця, розвитку його інтелектуального і творчого потенціалу; подолання існуючих стереотипів, запобігання виникненню нових та перебудови вже створеної в психології фахівця системи його професійних та особистісних настанов відповідно до сучасних вимог; стимулювання самоосвіти та само розвитку фахівця” [4, с. 56].

Дослідниця наголошує, що в основі функцій післядипломної освіти знаходиться особистість. Умовно функції післядипломної освіти Н. Протасова поділяє на дві групи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх зараховує: соціально-економічну, правову, прогностичну, координаційну, організаційську, функцію виробництва, обробки та накопичення інформації, пропагандистську, кадрову. До внутрішніх – функції, які безпосередньо стосуються особистості фахівця: адаптивну, компенсаторну, аналітичну, перетворювальну, розвивальну, прогностичну, комунікативну та стимулювальну [4].

На наш погляд, пріоритетними функціями післядипломної освіти виступають адаптивна та розвивальна, оскільки професійний розвиток соціального педагога ми розглядаємо як процес становлення, зростання й реалізації в діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, фахових знань та вмінь, який супроводжується активними якісними перетвореннями внутрішнього світу й призводить до нового способу діяльності. Механізмом такого професійного розвитку є саморозвиток, що ґрунтується на творчому пошуку й творчій самоосвіті у виборі змісту та форм професійного вдосконалення за рахунок максимально можливого збагачення власного розумового досвіду, самореалізації в процесі професійної діяльності.

Під професійним розвитком соціального педагога ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Зважаючи на це, соціальний педагог повинен не лише ефективно працювати з індивідом, групою, колективом, а й водночас сприяти утвердженню чи зміні соціального статусу особистості, групи, колективу в суспільстві.

У свою чергу, функція адаптивності, на нашу думку, пов’язана з процесом професіоналізації (розвитку) особистості фахівця, оскільки провідна роль у розвитку адаптивності соціального педагога в контексті його професіоналізації належить процесам самоідентифікації, самопізнання та саморегуляції.

До основних функцій адаптивного навчання дорослих О. Огієнко зараховує:

– психологічної мотиваційної адаптації, яка базується на перебудові стереотипу дій особистості, його мислення, розуміння активної ролі у виборі стратегій і методів роботи для досягнення прогнозованого результату навчальної діяльності;

– організаційно-цільової адаптації, яка виражається в зближенні цілей учасників і системи організації освітнього процесу на основі врахування їх індивідуальних особливостей;

– змістової адаптації, яка передбачає відбір функціонально орієнтованого матеріалу, варіативність навчальних планів та програм, розвиток нових моделей інтегративного навчання;

– технологічної адаптації, що включає проектування технологій, прийомів і методів різнорівневого та диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять, засобів особистісно орієнтованого управління навчально-пізнавальною діяльністю (система самодіагностики, самоконтролю, самокоригування);

– управлінської адаптації, яка характеризує зміни соціально-освітніх орієнтацій функціонування та розвитку адаптивної системи [3].

Водночас професійна адаптивність соціального педагога реалізується через об'єктивні та суб'єктивні фактори.

До об'єктивних факторів ми зараховуємо: професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи, соціальний рух, зміну соціально-професійного положення, характер, умови, режим професійної діяльності, рівень спілкування в колективі, систему заходів для самореалізації фахівця.

До суб'єктивних факторів – орієнтацію в предметно-професійному середовищі, усвідомлення особистістю свого професійного рівня, самооцінку своєї позиції в професійному середовищі, членства в колективі; задоволення працею, ставлення до людей, до професії, розвиненість професійно-особистісних якостей, індивідуально-типологічних властивостей, вирішення внутрішніх суперечностей і міжособистісних конфліктів у професійній діяльності, позитивну “Я-концепцію” та професійну мобільність спеціаліста.

У свою чергу, особливості організації навчання в системі післядипломної освіти пов'язані зі своєрідністю зовнішньої й внутрішньої мети, потреб і мотивації слухачів, оскільки професійно-особистісний розвиток людини, її професійне становлення є сенсом і метою сучасної освіти.

До зовнішньої мети особистісно орієнтованого навчання в умовах післядипломної освіти дослідники зараховують умови загального розвитку (пізнавального, творчого, емоційно-вольового, морального тощо) особистості.

У своїх дослідженнях К. Роджерс зазначав: “Освіченою людиною вважається та, яка навчилася вчитися, навчилася змінюватися, яка ясно розуміє, що жодне знання ненадійне, що тільки процес пошуку знань дає основу для надійності” [5].

До внутрішньої (особистісної) мети слухачів в умовах післядипломної освіти належать: оволодіння знаннями, необхідними їм для здійснення професійної діяльності, засвоєння змісту освіти, під час якого відбувається формування професійно-особистісних цінностей, що дає змогу не тільки вирішувати поставлені професійні завдання, а й самостійно окреслювати проблеми, по-новому вирішувати старі завдання. Тим часом внутрішня (особистісна) мета спрямована на власний розвиток особистості, який від-

бувається в умовах постійного перетворення й передбачає внутрішню активність та ініціативність, які допомагають фахівцю здобувати, осмислювати й використовувати нові знання в процесі професійної самореалізації.

Результати психолого-педагогічних досліджень засвідчили, що в професійній діяльності особливе місце посідає мотивація, система пізнавальних потреб, ставлення до отримуваної інформації. У післядипломній освіті пріоритет у формуванні мотивації й визначенні мети навчання належить слухачеві. Дослідники виділяють чотири мотиваційні фактори, що становлять мотивацію педагога до підвищення професійної кваліфікації: соціально-психологічна ситуація педагогічної діяльності; особистісна диспозиція; результативність поведінки та діяльності, соціально-психологічна адаптованість особистості.

А. Маркова наголошує, що мотивацію використовують у сучасній психології в подвійному значенні: як визначальну систему факторів, що детермінують поведінку людини (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо) і як характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на визначальному рівні [1].

Отже, мотивацію можна розглядати як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її напрям і активність; мотивація є сукупністю сил, що спонукають людину до виконання певних дій; це залежний від поведінки людини процес свідомого вибору того чи іншого типу дій, які визначаються комплексним впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (відповідно до мотивів та стимулів).

У свою чергу, А. Маркова поділяє всі види мотивів на зовнішні й внутрішні. Зовнішні зумовлені фізіологічними потребами та стимуляцією соціального (професійного) середовища. Внутрішні детермінуються задоволенням людини безпосередньо своєю поведінкою, видом своєї діяльності. Цей стан задоволеності характеризується такими параметрами: відчуття повної (розумової й фізичної) включеності у свою діяльність; повна концентрація уваги, думок і почуттів на справі, що виключає зі свідомості сторонні думки й почуття; відчуття того, що чітко знаєш, що варто робити в той чи інший момент роботи; чітке усвідомлення того, наскільки добре, наскільки успішно робиш свою справу; відсутність занепокоєння, тривоги перед можливими помилками, невдачами; втрата звичайного почуття чіткого усвідомлення себе й свого оточення, ніби "розчинення" в самій справі [1].

Висока мотивація навчання в післядипломній освіті визначається цілеспрямованістю слухача, його відповідальним ставленням до навчальної діяльності як засобу досягнення певної мікро- або макромети (отримання високої посади, досягнення певного соціального (професійного) статусу, підвищення заробітної платні тощо). Слухач у системі післядипломної освіти навчається свідомо і вмотивовано, оскільки він усвідомлює, навіщо йому необхідно навчатися, де можна використати набуті під час навчання знання, вміння, навички. Тому інформація, знання та вміння, на яких акцентують увагу в процесі навчання, мають бути спрямовані на професійні проблеми,

максимально наближені до практичної діяльності фахівця, відповідати його освітнім потребам, урахувати його досвід і вікові особливості.

Висновки. З огляду на проблему дослідження зазначимо, що засадами професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної освіти є: можливість опанування слухачами методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики; наближення навчання до реального професійного життя; можливість професійного спілкування слухачів (соціальних педагогів) у процесі навчання; підвищення цінності не тільки результату навчання, а й самого освітнього процесу; розвиток суб'єктності фахівця соціально-педагогічної сфери, збагачення його професійної самосвідомості, становлення зрілості.

Отже, людина готова вчитися тільки тому, що є для неї значущим. Дорослий учень має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег. Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети, саме тому прагне до самореалізації, до самостійності, до самокерування й усвідомлює себе такою.

Список використаної літератури

1. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.
2. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна / Н. Г. Ничкало // Енциклопедія сучасної України. – Київ : Держ. голов. підприємство респ. ВО, 2001. – Т. 1: А. – С. 179–180.
3. Огієнко О. І. Адаптивне навчання у контексті технологічного забезпечення післядипломної освіти вчителів / О. І. Огієнко // Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія і практика. – Суми : НІКО, 2012. – Ч. 2. – С. 21–25.
4. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – Київ, 1998. – 176 с.
5. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
6. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2015.

Ефремова Г. Л. Андрагогические основы профессионального развития социальных педагогов в системе последипломного образования

Статья посвящена анализу проблемы повышения квалификации социальных педагогов в системе последипломного педагогического образования Украины. Определены функции, сущностные характеристики процесса профессионального развития социальных педагогов в условиях повышения квалификации.

Последипломное образование рассматривается не только как система повышения квалификации и переподготовки дипломированных специалистов, но и как форма системы образования взрослых. Последипломное образование является результатом сложных социально-психологических процессов и превращений, которые происходят в профессиональной деятельности специалиста как носителя данной профессии. Определено повышение профессиональной квалификации как самостоятельно осуществляемая педагогом деятельность, направленная на повышение его профессионализма.

Цель статьи предопределена необходимостью формулирования принципов профессионального развития социальных педагогов в системе последипломного образова-

ния. В общем понимании они охарактеризованы как андрагогические, поскольку речь идет об образовании взрослых.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное развитие, профессиональное становление, профессиональная адаптивность, андрагогические принципы, последипломное образование, повышение квалификации специалистов.

Yefremova G. L. Andragogical Foundations of Professional Development of Social Pedagogues in the System of Postgraduate Education

The article is devoted to the analysis of the problem of social pedagogues' postgraduate training in Ukraine. The functions, essential characteristics of the professional development of social pedagogues in terms of their postgraduate training are determined.

Postgraduate education is researched not only as a system of teacher training and re-training of specialists with degree but also as one of the forms of adult education. The aim of our research is determined by the necessity to study the foundations of professional development of social pedagogues in the system of postgraduate training. In general understanding we characterize them as andragogical ones as we talk about adult education.

Postgraduate training gives wide opportunities for the development of a personality of a specialist. The synonymic use of the terms postgraduate education and postgraduate training is not correct from the scientific point of view. The main elements of postgraduate education are: teacher training, receiving a new teaching degree, training according to a specific functional activity, further education, doctorate and PhD degree, self-education.

From our point of view, postgraduate education is the result of complex social and psychological processes and changes, which take place in the professional activity of a specialist as a representative of the given profession. So we view social and psychological problems of teacher training as a component of lifelong learning. Postgraduate teacher training is understood as individual activity aimed at advancing the level of his skills. By its psychological contents this activity is the foundation of personal growth, gradual enrichment of human's creative potential.

Taking into account the problem researched we should state that the foundations of professional development of social pedagogues in the system of postgraduate education are: the learners' possibility to gain methods of individual information search referring to different aspects of science; adapting learning to real professional life; the possibility of professional communication between social pedagogues in course of learning; advancing the value of not only the learning result but of the education result in general; the development of subjectivity of a social teaching specialist, enriching his professional self-consciousness, gaining maturity.

Key words: professionalization, professional development, professional formation, professional adaptivity, andragogical foundations, postgraduate education, training of specialists.

УДК 378.126+337.134: 371.11

В. І. ЖИГІРЬ

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ Й УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність інтеграції змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутнього педагога як менеджера освіти. На підставі аналізу професійної діяльності педагога зроблено висновок про те, що йому як менеджеру освіти необхідне не оглядове ознайомлення з азами управлінських наук, а поглиблене вивчення управлінських дисциплін, у тому числі й інтегрованих – у тісному взаємозв'язку з педагогічною проблематикою. Розглянуто можливості міждисциплінарної інтеграції психолого-педагогічних і управлінських дисциплін; розкрито послідовність інтеграції змісту дисциплін на основі модульної побудови навчального процесу професійної підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” за всіма напрямками підготовки.

Ключові слова: педагог, менеджер освіти, професійна діяльність, професійна підготовка, інтеграція, інтегрований модуль.

Якість освіти в умовах реформування вищої школи стає ключовою категорією освітньої політики в Україні. Однією з основних проблем підвищення якості освіти є вдосконалення її змісту на засадах інтеграції.

Інтеграційні процеси у вищій освіті останніми роками посідають важливіше місце, оскільки спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей та потенційних можливостей.

Практика упровадження освітніх стандартів нового покоління показала, що закладені в них можливості національно-регіонального та вузівського компонентів дають змогу у змісті підготовки випускника відобразити потреби студентів і роботодавців у формуванні компетентного фахівця.

Необхідність змін багато в чому підказує й саме життя. Наприклад, майбутнім педагогам як менеджерам освіти необхідне не оглядове ознайомлення з азами управлінських наук, а поглиблене вивчення управлінських дисциплін, у тому числі й інтегрованих – у тісному взаємозв'язку з педагогічною проблематикою.

Необхідно також ретельно переглянути й по-новому поставити вивчення базових економічних і управлінських дисциплін, що утворюють концептуальний базис діяльності педагога як менеджера освіти. Тут базовими мають виступати дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Проблеми інтеграції змісту підготовки фахівця були предметом розгляду багатьох дослідників: П. Атутова, А. Беляєвої, В. Безрукової, С. Гончаренко, С. Клепка, О. Коршунова, В. Моштука, Л. Федотової та ін.

Різні напрями підготовки менеджерів освіти вивчали В. Базелюк, В. Берека, Т. Білобровко, Л. Ващенко, О. Виговська, О. Вороненко, Л. Галі-

цина, В. Григораш, В. Івкін, С. Королюк, В. Крижко, О. Мармаза, В. Олійник, Н. Островерхова, І. Пархоменко, Л. Пермінова, А. Петренко, В. Пікельна, М. Торган, В. Шпалинський та інші, у тому числі педагогів як менеджерів освіти – А. Губа, Л. Каращук Л. Кравченко та ін.

Мета статті – розглянути особливості інтеграції педагогічної й управлінської інтеграції у підготовці вчителя як менеджера освіти.

Методами досліджень стали аналіз, систематизація й узагальнення науково-теоретичних положень для розкриття особливостей підготовки майбутнього педагога як менеджера освіти; інтеграція змісту навчання для підвищення якості професійної підготовки майбутнього педагога як менеджера освіти.

Як свідчить практика, знання, уміння й навички, професійні та особистісні якості не можуть бути сформовані на достатньому рівні, якщо у зміст навчання не буде закладено єдина інтегруюче підґрунтя. Таким підґрунтям виступають модулі інтегрованих дисциплін психолого-педагогічного й управлінського циклів нормативного та варіативного блоків навчального плану підготовки. Зміст цих інтегрованих дисциплін повинен мати універсальний характер і відповідати проблемам майбутньої професійної діяльності менеджера освіти.

Оскільки професійна діяльність менеджера освіти пов'язана з вирішенням різноманітних проблем і ситуацій, з прийняттям ефективних рішень, то основна мета вивчення професійно-педагогічних дисциплін – підготовка його до реальних умов праці.

Серед дисциплін, поданих в освітньо-професійній програмі майбутніх педагогів освітньої галузі 0101 “Педагогічна освіта”, значну кількість годин відведено на цикл професійної й практичної підготовки. Більшість дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів цієї галузі належать до психологічних і педагогічних. Саме оволодіння ними становить професійну основу діяльності майбутнього педагога за різними профілями (учитель початкових класів, учитель технологій, викладач професійного навчання, викладач економіки та ін.). Базові психолого-педагогічні дисципліни вивчаються на I і II курсах, загальні й спеціальні психолого-педагогічні дисципліни впродовж чотирьох років, спеціальні дисципліни (у тому числі й управлінського циклу) на останніх курсах. Велика кількість дисциплін та достатньо невелика кількість годин, відведених на кожний курс, ставить під сумнів дотримання принципу наступності та системності у їх викладанні.

Таким чином, аналіз нормативних положень та окремих загальних підходів до розробки змісту навчання за педагогічними спеціальностями, до яких належить підготовка педагога як менеджера освіти, підтверджує відсутність інтеграції спеціальних (у нашому випадку управлінських) і педагогічних складових професійної підготовки та зумовлює необхідність розробки змісту і напрямів інтегрованої фахової підготовки.

Інтеграцію педагогічної й управлінської складових професійної підготовки менеджера освіти ми розуміємо як динамічний, неперервний, су-

перечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань, передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання [1; 4; 5 та ін.].

Інтеграція педагогічних, психологічних і управлінських знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

У зв'язку з модульною побудовою процесу навчання у ВНЗ [2], одиницею змісту професійної підготовки менеджера освіти є змістовий модуль, який формується завдяки інтеграції навчальної інформації з різних навчальних дисциплін.

Ми згодні з колективом авторів (В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Л. Козак [3]), на думку яких зміст навчального матеріалу фахового модуля може інтегруватись навколо інформації певного галузевого напрямку з формуванням відносно самостійної навчальної одиниці. Кожен модуль забезпечено необхідними дидактичними й методичними матеріалами, переліком основних понять, навичок і вмінь. Навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного, корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді – додаткове навчання), проблемний (розв'язання завдань на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції.

Виходячи із цього, вважаємо за необхідне включення до професійної підготовки фахівців освітньої галузі 0101 “Педагогічна освіта”, ОКР “бакалавр” модулів, які інтегрують психолого-педагогічну та управлінську складові професійної компетентності (далі – інтегровані модулі) майбутнього педагога як менеджера освіти.

Усі ці модулі забезпечують систематизацію та інтеграцію управлінських і педагогічних знань у єдиний професійний простір, модифікацію видів професійної діяльності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях освітнього процесу, тобто ефективне формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти.

Така інтеграція управлінських і педагогічних знань виявляється вже в психофізіологічному механізмі поетапного переходу поданої в матеріальній або матеріалізованій формі навчальній інформації із зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план у процесі поетапного формування розумових дій студентів. Завдяки інтеграції послідовно здійснюваних студентом дій (дія з об'єктом у матеріальному вигляді, дія як акт думки тощо) об'єктивний зміст з психолого-педагогічних дисциплін стає надбанням свідомості студентів [6].

Варто зауважити, що інтеграція дає змогу не тільки інтегрувати управлінські й педагогічні знання студентів, а й удосконалювати зміст і структуру курсів; вводити нові теми; вилучати ті, які не мають істотного

значення для опанування основ певного курсу; змінювати порядок вивчення окремих тем; переміщувати теми з одного курсу до іншого; максимально ефективно організовувати систему повторення раніше вивченого матеріалу.

Водночас інтеграція педагогічних і управлінських знань сприяє поєднанню в тому чи іншому навчальному предметі узагальнених знань з різних навчальних курсів і відповідних їм наук; формуванню системних знань студентів; комплексній реалізації всіх складових системи підготовки; більш глибокому й міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів; усуненню дублювання та економії часу викладачів і студентів.

Інтеграція педагогічних і управлінських знань розпочинається на елементарному рівні у процесі формування наукових понять та їх систем. При цьому встановлюються зв'язки й залежності між фактами, які виступають основою відділення істотних від несуттєвих, випадкових ознак, проникнення в сутність предметів, що вивчаються, процесів виходу на узагальнення знань і широке перенесення їх у нові ситуації спочатку навчальної діяльності, потім у професійну діяльність.

Виокремлення та розробку інтегрованого модуля визначено уявленнями про майбутню професійну діяльність менеджера освіти, методи, прийоми, підходи, якими він повинен уміти користуватися.

Конкретизація інтегрованого модуля в межах двох або декількох дисциплін передбачає наявність певного методичного забезпечення (зміст, методика, контроль знань) – воно підпорядковане спільній для різних дисциплін концепції цього інтегрованого модуля.

Розглянемо можливості виявлення й розробки інтегрованих модулів на прикладі педагогічних і управлінських дисциплін.

Навчальний предмет “Педагогіка”, згідно зі стандартом вищої освіти, реалізується у педагогічних ВНЗ України як дисципліна за вільним вибором навчальним закладом. Зміст цієї дисципліни та зміст управлінської дисципліни “Основи педагогічного менеджменту” можна інтегрувати, дотримуючись наступності між цілями навчання, принципами конструювання змісту навчального матеріалу й технологіями його освоєння.

Необхідність і значущість освоєння майбутніми педагогами (менеджерами освіти) сучасних основ педагогіки та педагогічного менеджменту полягає в тому, що вони дають їм змогу організувати успішну професійно-педагогічну діяльність.

Комплексна мета інтегрованої дисципліни “Педагогіка” – підвищення у студентів рівня професійно-педагогічної адаптивності, психолого-педагогічної та управлінської культури; засвоєння майбутніми фахівцями сутності, закономірностей, принципів, умов формування в людини якостей активного й компетентного соціального суб'єкта культури та праці; практична підготовка особистості до виконання різних функцій і завдань, вирішення проблем професійного та особистісного саморозвитку. Ці цільові установки спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців: 1) системи уні-

версальних управлінсько-педагогічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції щодо себе (вчити себе й адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи вирішення проблем і важких ситуацій в особистому й професійному житті, проекти діяльності з підвищення власної професійної компетентності), особистісної самореалізації; 2) способів продуктивної співпраці й спілкування, вирішення конфліктів; 3) готовності до оптимального вирішення соціально-професійних завдань у нових економічних умовах.

Зміст навчальних модулів з “Педагогіки” та “Основ педагогічного менеджменту” будується на основі принципу наступності змісту, що забезпечує “доформування” педагогічної компетентності управлінською, яка дає змогу вирішувати не лише професійні завдання дидактичного характеру, а й управлінського – не лише проводити, а й планувати, організовувати управляти навчальним процесом учнів, його якістю, прогнозувати та реалізовувати особистісно орієнтовані програми виховання й розвитку учнів (див. табл.).

Таблиця

Інтеграція змісту навчальних модулів з “Педагогіки” і “Основ педагогічного менеджменту”

Зміст і теми навчальних модулів з “Педагогіки”	Теми навчального модуля (змістовий модуль 5) “Основи педагогічного менеджменту”
1	2
Змістовий модуль 1. Науково-методологічні основи педагогіки 1. Предмет, завдання, методологічні основи педагогіки в системі підготовки фахівця. 2. Генеза педагогіки в європейському освітньому просторі. 3. Загальні закономірності розвитку, виховання та формування людської особистості	1. Система організації освіти в Україні. Державно-громадський характер управління освітою. 2. Навчальний заклад як педагогічна система та об’єкт управління. 3. Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ
Змістовий модуль 2. Дидактика – теорія навчання 4. Дидактика як наука і навчальний предмет. 5. Поняття про процес навчання. 6. Структура та організація процесу навчання. 7. Закономірності, принципи й цілі навчання. 8. Дидактична характеристика змісту навчання та тенденція його вдосконалення. 9. Види та організаційні форми навчання в освітніх закладах України. 10. Наукові основи методів та засобів навчання в сучасних закладах освіти України. 11. Контроль, оцінювання та корекція навчально-пізнавальної діяльності	4. Поняття про педагогічний менеджмент. 5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування та стратегії організації навчання й виховання. 6. Аналіз та оцінювання ефективності навчальних занять, оцінювання якості навчання, виховання й розвитку учнів. 7. Основи взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу

Продовження табл.

1	2
<p>Змістовий модуль 3. Теоретичні основи педагогічного процесу виховання особистості</p> <p>12. Сутність і зміст загальних закономірностей та принципів виховного процесу.</p> <p>13. Роль і місце колективу у вихованні особистості.</p> <p>14. Форми й методи виховання та самовиховання в цілісному педагогічному процесі.</p> <p>15. Методологія діагностики виховання</p>	<p>5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування й стратегії організації навчання і виховання (Менеджмент виховного процесу у закладах освіти України).</p> <p>6. Аналіз й оцінювання ефективності навчальних занять, оцінювання якості навчання, виховання й розвитку учнів.</p> <p>7. Основи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу</p>
<p>Змістовий модуль 4. Педагог: професійна діяльність і особистість</p> <p>16. Роль і місце вчителя у суспільстві.</p> <p>17. Вимоги до сучасного вчителя.</p> <p>18. Професійно-педагогічна культура вчителя. Професійна майстерність і компетентність.</p> <p>19. Неперервна професійна освіта та самоосвіта педагога</p>	<p>8. Педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Функції менеджера освіти</p>

Провідні ідеї навчального предмета – це такі положення (поняття, закони, принципи, теорії, методи науки), які відображають сутність досліджуваного матеріалу, повідомляють йому внутрішню єдність і органічну цілісність, будучи розумовими центрами в оволодінні предметним змістом. Провідні ідеї в процесі навчання виконують функцію конструювання інтегрованих зв'язків у змісті навчальних предметів, будучи “ядром” цього змісту, навколо якого й відбувається об'єднання, конкретизація навчального матеріалу у вигляді “оболонки” [5].

Просуваючись провідними ідеями й темами, студент поступово переходить від локальних до внутрішньосистемних асоціацій [5]. Провідні ідеї навчальної дисципліни розвиваються як на основі внутрішньопредметних, так і на основі міжпредметних інтегрованих зв'язків. Наприклад, провідна ідея такої важливої теми в “Педагогічному менеджменті”, як “Основи управління процесом навчання” – це “процес навчання як основа підготовки учня чи майбутнього фахівця”. Ця ідея набуває розвитку на основі раніше розкритих провідних ідей курсу педагогіки, а саме: “поняття про процес навчання”, “структура та організація процесу навчання”, “закономірності, принципи й цілі навчання” тощо. При розкритті провідної ідеї “процесу навчання як основи підготовки учня чи майбутнього фахівця” цілком можливо встановити інтегровані зв'язки з темами “педагогічного менеджменту”, зокрема, такими як “мета, планування й стратегії організації навчання”, “основи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу”, “мотивація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності особистості”, “аналіз й оцінювання ефективності навчальних занять”, “оцінювання якості навчання учнів, управління навчально-виховним процесом” тощо, спираючись на такі провідні ідеї, як

“навчання як процес управління”, “планування заняття”, “організація та аналіз заняття”, “мотивація навчально-пізнавальної діяльності” тощо.

Отже, навчальні дисципліни, що взаємодіють, являють собою відкриті (синергетичні) педагогічні системи. Кожна з них пов’язана зі змістом інших навчальних дисциплін генетичними, структурно-логічними, функціональними і просторово-часовими зв’язками, за допомогою того, що провідні ідеї одного навчального предмета можуть “вторгатися” в зміст інших навчальних дисциплін.

Саме тому, використовуючи наведені вище можливості, вважаємо за доцільне інтегрувати зміст навчання педагогічних і управлінських дисциплін у професійній підготовці педагога як менеджера освіти.

Під нашим керівництвом і за безпосередньою участю були розроблені й уведені в навчальний процес підготовки бакалаврів галузі знання 0101 “Педагогічна освіта” різних напрямів підготовки (6.010101 “Дошкільна освіта”, 6.010102 “Початкова освіта”, 6.010103 “Технологічна освіта”, 6.010104 “Професійна освіта (за профілем)”, 6.010105 “Корекційна освіта (за нозологіями)”, 6.010106 “Соціальна педагогіка”) інтегровані модулі до нормативних психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін за вибором ВНЗ: “Педагог як менеджер освіти” (до дисципліни “Вступ до спеціальності”), “Психологія управлінської діяльності”, “Психологія педагогічного менеджменту” (до дисциплін “Психологія”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Педагогічна психологія”), “Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту” (до дисциплін “Історія педагогіки”, “Історія професійної освіти”), “Основи педагогічного менеджменту” (до дисциплін “Педагогіка”, “Професійна педагогіка”).

Висновки. Таким чином, підготовка педагога як менеджера освіти має відповідати інтегрованому критерію, в основі якого педагогічна й управлінська компетентність. Інтеграція змісту підготовки педагога як менеджера освіти реалізується завдяки модульній організації навчання у ВНЗ та здійснюється на основі побудови інтегрованих модулів педагогічних і управлінських дисциплін. Все це дає змогу значно підвищити якість професійної підготовки майбутнього фахівця.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в з’ясуванні особливостей інтеграції у формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация : метод. разработки / В. С. Безрукова. – Свердловск : Свердлов. инж.-пед. ин-т, 1987. – 50 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; упор. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабин. – Київ : Тернопіль, 2004. – 286 с.
3. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук’янова, Л. В. Козак // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навч.-метод. посіб. – Київ, 2010. – 382 с.
4. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000. – 83 с.

5. Панфилов А. Н. Интеграция педагогического и психологического знания как основа профессионально-педагогической подготовки учителя: метод. пособ. / А. Н. Панфилов. – Елабуга : ЕГПИ, 2001. – 62 с.
6. Талызина Л. Ф. Управление процессом освоения знаний / Л. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. – 343 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Жигирь В. И. Интеграция содержания педагогической и управленческой подготовки будущего педагога как менеджера образования

В статье обосновывается необходимость интеграции содержания педагогической и управленческой подготовки будущего педагога как менеджера образования. На основании анализа профессиональной деятельности педагога сделан вывод о том, что ему как менеджеру образования необходимо не поверхностное ознакомление с азами управленческих наук, а углубленное изучение управленческих дисциплин, в том числе и интегрированных – в тесной взаимосвязи с педагогической проблематикой. Рассматриваются возможности междисциплинарной интеграции психолого-педагогических и управленческих дисциплин; раскрыта последовательность интеграции содержания дисциплин на основе модульного построения учебного процесса профессиональной подготовки студентов образовательно-квалификационного уровня “бакалавр”, образовательной области знаний 0101 “Педагогическое образование” по всем направлениям подготовки.

Ключевые слова: педагог, менеджер образования, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, интеграция, интегрированный модуль.

Zhyhir' V. The Integration of Content of Management and Pedagogical Training of a Future Teacher as an Education Manager

The necessity of integrating of content of management and pedagogical training of a future teacher as an education manager is justified in the article.

Based on the analysis of teacher's professional work it was made a conclusion that as a manager of education he needs not an overview acquaintance with the basics of management sciences but a depth study of management disciplines, including integrated ones, in close relationship with educational issues. In this regard, the possibilities of interdisciplinary integration of psycho-pedagogical and management disciplines were considered.

The practice testifies, that knowledge, ability and skills, professional and personal qualities cannot be formed at a sufficient level, if a unified integrated basis is not founded in the content of education. The module of integrated disciplines of psycho-pedagogical and management cycle of normative and variable blocks of curriculum act as mentioned above basis. The content of these integrated courses should have a universal nature and answer the problems of education manager's future professional work.

As an education manager's professional activities related to the solution of various problems and situations, with the adoption of effective solutions, the main purpose of the professional and educational disciplines is his preparation for the real working conditions.

A sequence of content integration of courses based on modular construction of the learning process, which are introduced in training of students of educational qualification of “Bachelor”, educational discipline 0101 “Teacher Education” in all areas of training is also exposed in the article. In particular, these are integrated modules for standard psychological and pedagogical subjects and elective courses of Universities: “The teacher a manager of education” (to discipline “Introduction to the specialty”), “Psychology of Management”, “Pedagogical Psychology Management” (to disciplines “Psychology” “Developmental and Educational Psychology”, “Educational Psychology”), “The history of management education and development” (to disciplines “History of Education”, “History of professional education”), “Fundamentals of educational management” (to disciplines “Pedagogy”, “Professional education”).

Key words: teacher, education manager, professional work, professional training, integration, integrated module.

УДК 378.147:640.41.(477) (045)

А. Г. ЗАХАРІНА

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто особливості підготовки аніматорів до діяльності в закладах оздоровлення та відпочинку. Виявлено, що анімаційна діяльність є специфічним туристичним продуктом і необхідним елементом туристських програм, являє собою самостійний напрям у рекреаційно-оздоровчій сфері. Зазначено, що анімаційні програми включають у себе спортивні змагання, спортивні шоу, танцювальні вечори, карнавали та театралізовані вистави, що сприяють відновленню соматичного здоров'я й забезпечують підтримку рівня фізичного розвитку та відновлення загального душевного комфорту. Наведено необхідні професійно орієнтовані вміння й навички майбутніх фахівців з туризму.

Ключові слова: туризм, анімаційна діяльність, анімаційні програми, рекреація, фахівець з туризму.

Останнім часом велику увагу у сфері туризму приділяють анімаційній діяльності. Практика туристської анімаційної діяльності, сутність якої полягає в отриманні нової інформації про предмети, явища, закріплення нових знань про навколишній світ, в інтелектуальному, фізичному, емоційному та духовному самовдосконаленні, додає великої значущості залученню до дійства, надаючи реальну можливість активізації творчого потенціалу особистості. Тому туристська анімаційна діяльність являє собою самостійний напрям у рекреаційно-оздоровчій сфері.

На сьогодні у сфері туризму сформувався новий напрям – туристська анімація, яка стала специфічним туристичним продуктом і необхідним елементом туристських програм. Фахівці туристської анімації розробляють анімаційні програми, що включають туристів у дію і забезпечують активне, цікаве, різноманітне, естетично-організоване туристичне дозвілля. Анімація “пожвавлює” туристичний об’єкт, збагачує емоційними враженнями, що сприяє повноцінній рекреації та оздоровленню.

У зв’язку із цим зростає потреба у фахівцях, підготовлених до розробки, планування та здійснення туристичного дозвілля, що визначає необхідність професійної підготовки фахівців з туризму до здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері, яка в процесі професійного становлення сприяла би естетичному розвитку особистості студента й безпосередньо впливала на його професійну діяльність.

Анімаційна діяльність є результатом культурно-дозвільних новацій, які здійснюються під впливом змін соціально-економічних умов ринку професійної діяльності. Головними завданнями анімаційної діяльності готельно-туристських комплексів є залучення потенційних клієнтів і тим самим охоплення найбільшого сегмента ринку.

Однак це потребує цілеспрямованого дослідження готовності фахівців з туризму до здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Метою статті є визначення та аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Як зазначає Є. Б. Мамбеков, анімаційна діяльність у структурі готельного відпочинку здійснюється між аніматором і відпочивальниками через спілкування й взаємодію за допомогою інтерактивних заходів і шоу-програм та є найсильнішим психологічним регулятором соціальних відносин між ними [9, с. 11]. Таке визначення в цілому справедливо відображає специфіку анімаційної діяльності, яка виявляється на організаційному, діяльнісному й технологічному (методичному) рівнях. Крім того, поняття “анімаційна діяльність” має деяку подвійність і може розглядатися з різних позицій.

На думку А. Б. Вороніної, з одного боку, анімаційна діяльність – це діяльність, спрямована на задоволення релаксаційно-оздоровчих, культурно-освітніх, культурно-творчих потреб та інтересів людини за допомогою спільного специфічного процесу взаємодії між ним і фахівцем у сфері анімації [3, с. 51]. З іншого боку, анімаційна діяльність – це діяльність з розробки, організації та проведення спеціальних програм проведення вільного часу.

У працях А. І. Лучанкіна, А. А. Сняцького анімаційну діяльність визначено як особливий вид соціально-культурної діяльності громадських груп та окремих індивідів, заснованих на сучасних технологіях (соціально-педагогічних, психологічних, культурно-творчих), що забезпечують подолання соціального й культурного відчуження [8, с. 135]. Автори пропонують визначення анімаційної діяльності як спеціально організованої діяльності з культурно-дозвілєвої роботи з дітьми, підлітками та молоддю, з виховання засобами культури, мистецтва й спілкування, що спеціалізується на технологіях дозвілєвої педагогіки.

У дослідженнях Л. В. Курило, Є. М. Прієзжева, Б. Стойковича анімаційну діяльність визначено як якісну характеристику способу людської діяльності, яка перетворює його на засіб розкриття та реалізації сутнісних сил людини [7; 12; 6].

На думку І. І. Шульги, анімаційна діяльність спрямована на активне сприяння гармонійному розвитку особистості людини, на формування мотивації до різних способів самодіяльності, включаючи пошук нових форм вільного творчого проведення часу [13, с. 134]. Науковець визначає анімаційну діяльність як багатовимірну й багатопланову діяльність, яка передбачає сукупність різних видів і форм взаємодії педагога та вихованців у дозвілній сфері [13, с. 134].

Анімаційна діяльність, як вказує М. С. Петрова, може бути засобом формування здатності особистості до перетворення навколишньої дійсності в процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого саморозвитку як суб'єкта соціальних відносин [11, с. 29].

Анімаційна діяльність – це сукупність соціально значущих дій особистості, спрямованих на інтенсивне усвідомлення її взаємодії з навколишнім середовищем і освоєння соціокультурних цінностей, у процесі задоволення релаксаційно-відновлювальних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів.

Є. М. Прієзжева розглядає соціально-педагогічні функції анімаційної діяльності, які тлумачить як виробництво, накопичення й зберігання нових знань, норм, цінностей, орієнтації та значень; відтворення духовного процесу через підтримку його наступності; комунікативне забезпечення знакового взаємодії між суб'єктами діяльності, їх диференціацію і єдність; створення соціалізованої структури відносин, опосередкованих культурними компонентами [12, с. 12].

Сутність анімаційної діяльності може бути представлена в способах реальних дій, певних типах і видах взаємодії, яка має добровільний та виборчий характер. А. В. Мудрик підкреслює, що взаємодія будується на потребі в спілкуванні як складного структурного утворення [10, с. 76].

З наведеного, очевидно, що одне й те саме поняття визначає різні види анімаційної діяльності. Для цілей нашого дослідження найбільший інтерес становить поняття анімаційної діяльності стосовно рекреаційно-оздоровчої сфери.

І. І. Шульга називає основні сучасні напрями анімаційної діяльності: рекреаційна, педагогічна, соціально-культурною та музейна [13, с. 135].

Анімаційна діяльність у туризмі, як зазначає М. С. Петрова, має свою специфіку й виконує ряд завдань оздоровчого, розважального, пізнавального та релаксаційного характеру [11, с. 38]. Анімаційна діяльність у туризмі – це діяльність з розробки та представлення спеціальних програм проведення вільного часу під час туристських поїздок і подорожей.

Під анімаційною програмою І. І. Булигіна має на увазі об'єднаний спільною метою або задумом план проведення туристських, фізкультурно-оздоровчих, культурно-масових, пізнавальних і аматорських занять [1, с. 9].

Анімаційні програми включають у себе спортивні змагання, спортивні шоу, танцювальні вечори, карнавали та театралізовані вистави. Реалізація анімаційних програм, як зазначає Л. В. Курило, відбувається в умовах готельного відпочинку, за яких відпочивальники ефективно використовують свій вільний час, що передбачає фізичне й психоемоційне відновлення та їх соціальну й творчу активність у зазначеній сфері [7, с. 135].

Як стверджує І. І. Булигіна, анімаційний захід є складовою анімаційної програми [1, с. 11]. Наприклад, якщо ми складаємо анімаційну програму на день, то вона включає кілька анімаційних заходів: спортивні змагання, вечірню розважальну програму, ігри на пляжі тощо. Таким чином, анімаційні програми створюються аніматорами для розважання гостей, відновлення (рекреації) їх здоров'я.

Процес сприйняття запропонованих анімаційних програм залежить від багатьох факторів: віку учасників або глядачів; рівня освіченості; етнічної належності; настрою на момент реалізації цієї програми.

У сучасній анімаційній практиці, як зазначає Т. В. Дедуріна, використовуються такі типи анімаційних програм [5, с. 41]:

- ігрові, які засновані на провідному організаційному методі гри;
- конкурсно-ігрові та конкурсно-видовищні, в яких провідною типологічною ознакою є метод змагання;
- фольклорні та видовищно-театралізовані, в основі організації яких лежить метод театралізації;
- художньо-публіцистичні, основним організаційним методом яких є метод ілюстрації;
- танцювально-розважальні, засновані на методі ритмічного руху;
- спортивно-оздоровчі, в основі технологічної організації яких лежить метод фізичної релаксації та рекреації.

У свою чергу, анімаційні програми з обслуговування туристів, на думку Т. І. Гальперіної, охоплюють широкий спектр рекреаційних і педагогічних функцій, що сприяють відновленню соматичного здоров'я, що забезпечують підтримку рівня фізичного розвитку та відновлення загального душевного комфорту (психічного здоров'я), що сприяє зміцненню морального здоров'я, пов'язаного з адекватними поведінковими реакціями [4, с. 39].

Студенти Класичного приватного університету напряму підготовки “Туризм” на практичних заняттях з навчальної дисципліни “Організація анімаційної діяльності”, яка вивчається в шостому семестрі, розробляють анімаційні програми та впроваджують їх на різних рівнях. Залежно від завдань, студенти займаються різними видами діяльності: спочатку вони лише є глядачами та учасниками анімаційного процесу, потім вони вже є помічниками організаторів анімаційних програм.

Студенти, розробляючи та готуючись до проведення тієї або іншої анімаційної програми, дотримуються декількох етапів.

Перший етап – підготовчий, що включає: аналіз запропонованих анімаційних програм; визначення цілей і завдань; вибір місць та часу проведення програми; проектування анімаційної програми з урахуванням вікових, етнічних і інших особливостей споживачів цієї послуги; створення або добір сценаріїв анімаційних заходів, включених до програми; складання кошторису витрат на проведення програми; добір творчих колективів і розподіл обов'язків усередині анімаційних команд; технічну підготовку (добір матеріальних посібників, закупівлю інвентарю, виготовлення декорацій, костюмів, реквізиту тощо); проведення репетицій, навчання правил ігор; проведення рекламної кампанії намічених анімаційних заходів.

Другий етап – початковий, протягом якого: туристи, гості готелю інформуються про наявність і зміст анімаційної програми для різних груп та категорій туристів; з гістьми встановлюється контакт, проводиться запис на різні анімаційні програми й збір заявок.

Третій етап – змістовний, етап проведення анімаційної програми. Це відповідальна робота для всіх учасників: необхідно по'єднати зусилля всіх задіяних аніматорів і вирішити поставлені завдання.

Четвертий етап – заключний, у ході якого відбувається підбиття підсумків: нагородження учасників і прощання з гістьми; аналіз проведеної програми; анкетування споживачів з наступним аналізом; робота над удосконаленням програми.

При закінченні вивчення дисципліни студенти самостійно організують анімаційні програми різного ступеня складності й реалізують свої інноваційні розробки та сценарії.

До професійно орієнтованих умінь і навичок студентів, як зазначає А. В. Віндюк, достатніх для конкурентної й мобільної діяльності в індустрії гостинності, віднесено вміння та навички: виконувати функції менеджера служби управління номерним фондом, служби прийому й розміщення, служби відділу бронювання, конференц-сервісу, комерційної та адміністративної служби; порт'є; організатора анімаційної діяльності; досліджувати попит потенційних споживачів готельно-курортних послуг; аналізувати рекреаційні можливості підприємства щодо надання різних видів послуг гостинності, туристські можливості країн світу щодо надання різних видів готельно-курортних послуг та нормативно-правові акти щодо регламентації надання цих послуг; визначати стратегію розвитку готельно-курортного підприємства [2, с. 177].

Анімаційна діяльність у туризмі, високоякісні анімаційні програми є багатофункціональним проектом для передачі соціальної, культурної інформації, сприяють збереженню естетико-культурних цінностей, накопиченню інформації та набуттю естетичного досвіду.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму свідчить про необхідність оновлення та перебудови змісту навчальних дисциплін для озброєння студентів системою форм, методів і принципів у вирішенні різноманітних психолого-педагогічних завдань для здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Список використаної літератури

1. Булыгина И. И. Методические основы профессиональной подготовки организаторов туристской анимации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. И. Булыгина. – Москва, 1999. – 18 с.
2. Віндюк А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: теорія та методика : монографія / А. В. Віндюк. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 424 с.
3. Воронина А. Б. Анимация, анимационная деятельность: сущность понятий / А. Б. Воронина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2012. – Т. 25 (64). – № 3. – С. 49–55.
4. Гальперина Т. И. Содержание и методика анимационной подготовки студентов туристского вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Ивановна Гальперина. – Сходня, 2004. – 185 с.
5. Дедурина Т. В. Познавательный аспект туристской анимации / Т. В. Дедурина // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов в образовательном процессе (на основе профессиональных компетенций) : сб. науч. ст. / под общ. ред. А. Г. Казаковой. – Москва : МГУКИ, 2008. – Вып. 3. – С. 40–44.

6. Драгичевич-Шешич М. Культура: менеджмент, анимация, маркетинг / М. Драгичевич-Шешич, Б. Стойкович ; пер. с сербохорв. ; Новосиб. отд. Союза театральных деятелей России. При содействии Новосиб. отд. Института "Открытое общество". – Новосибирск : Тигра, 2000. – 227 с.
7. Курило Л. В. Теория и практика анимации : учеб. пособ. / Л. В. Курило. – Москва : Советский спорт, 2006. – Ч. 1. Теоретические основы туристской анимации. – 195 с.
8. Лучанкин А. И. Социально-клубная работа с молодежью: проблемы и подходы : монография / А. И. Лучанкин, А. А. Сняцкий ; Рос. акад. наук. Урал. отд.-ние. Ин-т философии и права ; Ин-т культур.-образоват. технологий. – 3-е изд. – Екатеринбург, 1997. – 396 с.
9. Мамбеков Е. Б. Организация досуга во Франции: Анимационная модель : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Мамбеков ; Гос. ин-т культуры. – Санкт-Петербург, 1992. – 16 с.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва, 1999. – 184 с.
11. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мария Сергеевна Петрова. – Кострома, 2007. – 187 с.
12. Приезжева Е. М. Педагогические условия подготовки студентов к анимационной деятельности в процессе профессионального туристского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елизавета Михайловна Приезжева. – Москва, 2000. – 20 с.
13. Шульга И. И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом / И. И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134–136.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2015.

Захарина А. Г. Подготовка будущих специалистов по туризму к анимационной деятельности: теоретический аспект

В статье рассмотрены особенности подготовки аниматоров к деятельности в учреждениях оздоровления и отдыха. Установлено, что анимационная деятельность является специфическим туристическим продуктом и необходимым элементом туристских программ, представляет собой самостоятельное направление в рекреационно-оздоровительной сфере. Отмечается, что анимационные программы включают в себя спортивные соревнования, спортивные шоу, танцевальные вечера, карнавалы и театрализованные представления, способствующие восстановлению соматического здоровья и обеспечивающие поддержание уровня физического развития и восстановления общего душевного комфорта. Приведены необходимые профессионально ориентированные умения и навыки будущих специалистов по туризму.

Ключевые слова: туризм, анимационная деятельность, анимационные программы, рекреация, специалист по туризму.

Zakharina A. Preparation of the Future Specialists in Tourism to the Animation Activities: Theoretical Aspect

The article considers the peculiarities of animators to activities in institutions of rehabilitation and recreation. As has been noted, the animation activity is the specific tourist product and is necessary element of the tourist programs and shows an independent direction in the field of recreational-health area.

The main directions of contemporary animation activities are presented as recreational, educational, social, cultural and museum animation.

One must admit that animation programs will include sporting events, sports competitions, dance evenings, carnivals and theater performances that contribute to the restoration of physical health and provide support for the development of physical and mental recovery.

In current animation practice, the following types of animation programs are used: game, based on key organizational methods of play; competitive and competitive games and entertainment, where the leading sign typological method acting competition; folklore and theatrical spectacle based organization based on the method of dramatization; artistically-publicism mainly organized by method of illustrations; dance and entertainment based on the method of rhythmic movement; sport and health, based on technology which is the method of physical relaxation and recreation.

Altogether the necessary professional oriented skills and abilities of future specialists in tourism are suggested in the article.

Key words: *tourism, animation activities, animation programs, recreation, tourism specialist.*

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті з'ясовано суть особистісного та діяльнісного підходів, обґрунтовано використання інтегрованої форми особистісно-діяльнісного підходу до вивчення проблеми конкурентоспроможності фахівця, визначено особливості цього підходу до досліджуваної проблеми.

Ключові слова: конкурентоспроможність, майбутній конкурентоспроможний фахівець, особистісний підхід, діяльнісний підхід, методологічна основа.

У дослідженні проблеми конкурентоспроможності фахівця особливе місце належить особистісно-діяльнісному підходу, що враховує основні ідеї особистісного й діяльнісного підходів. Поєднання ідей цих підходів зумовлено тим, що, погоджуючись з такими вченими, як В. Андреев, Т. Вашило, О. Гусак, Л. Деркач, Ю. Ібрагім, Д. Котікова, Н. Кузьміна, О. Лазарева, Л. Міщенко, Л. Петриченко, В. Сластьонін, Л. Спірін, Н. Ткачова та інші, процеси розвитку особистості і її професійного становлення як фахівця, необхідно розглядати цілісно, адже розвиток особистості, майбутнього конкурентоспроможного фахівця, зокрема, здійснюється саме в процесі його професійної підготовки, що передбачає безпосередньо його діяльність (навчальну, професійну), виконання ним певних дій, операцій. Обґрунтовуючи доцільність об'єднання вищезазначених підходів, О. Леонтьєв [8] зазначає, що таким чином досягається необхідна цілісність у формуванні (вихованні) будь-якої якості особистості, у виборі й запровадженні технологій, форм, методів, засобів експериментальної роботи, адже саме діяльність є основою, засобом, вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами "суб'єкт-об'єкт", тобто перехід об'єкта в його суб'єктивну форму й водночас у діяльності перехід в об'єктивні результати. Як зазначає В. Мезінов, "пізнання педагогічних дій і процесів найбільш продуктивне з позиції особистісно-діяльнісного підходу" [9]. Вважаємо за доцільне розглянути кожен з вищезазначених підходів окремо, а потім визначити основні положення особистісно-діяльнісного підходу до досліджуваної проблеми.

Мета статті полягає в з'ясуванні суті особистісного й діяльнісного підходів, обґрунтуванні значущості й доцільності використання дефісної форми особистісно-діяльнісного підходу до вивчення проблеми конкурентоспроможності фахівця, виокремленні його основних положень до досліджуваної проблеми.

Теоретиками особистісного підходу є А. Мудрик, Ш. Амонашвілі [11] та інші вчені. Ключовою дефініцією цього підходу є поняття особис-

тості та її структури. В основі особистісного підходу в освіті лежать ідеї Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна [1; 2; 8; 15] про особистість як суб'єкт діяльності. Концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти особистісного підходу поступово визначалися в дослідженнях особистості, що були проведені такими зарубіжними й українськими вченими, як К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, В. Давидов, У. Джемс, П. Жане, Є. Клімов, І. Кон, Г. Костюк, М. Ланге, Ф. Лерш, А. Маслоу, В. Мерлін, Г. Олпорт, О. Пехота, К. Платонов, В. Рибалка, К. Роджерс, І. Сікорський, Е. Шпрангер, В. Штерн [5; 6; 10; 13; 14] та ін. Цілісна педагогічна концепція, що ґрунтується на особистісному підході, висвітлена в фундаментальних дослідженнях Є. Бондаревської, В. Серікова, В. Сластьоніна, І. Якиманської [16; 18]. Важливі кроки в безпосередньому формуванні особистісного підходу (в його експліцитній, тобто синтетичній, цілісній формі), конкретні спроби окреслити його контури були здійснені в працях таких психологів, як Н. Лейтес, А. Петков, Б. Федорошин та ін. Розробці цього підходу багато в чому сприяла нова парадигма педагогічного мислення, в основі якої була орієнтація освітнього процесу не на передачу й засвоєння соціального досвіду, а на загальний розвиток особистості. Суть особистісного підходу, сформульована І. Зимньою, полягає в тому, що навчання – це “суб'єктно орієнтована організація й управління педагогом навчальною діяльністю учня при вирішенні ним спеціально організованих навчальних завдань різної складності й проблематики. Ці завдання розвивають не тільки предметну та комунікативну компетентність учня, а і його самого як особистість” [4, с. 74].

За І. Кон, особистісний підхід – “це не просто врахування індивідуальних особливостей підлітків чи юнаків, за якими вони відрізняються один від одного, а передусім, послідовне завжди й у всьому ставлення до них як до особистості, як до відповідального й самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності” [6, с. 179].

На думку Ж. Шуткіна [17], особистість розуміють як онтогенетичне набуття людини, результат складного процесу його соціального розвитку, “вростання” в культуру. Проаналізувавши педагогічний досвід Б. Ананьєва, І. Зимньої, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, І. Якиманської та інших, вона доходить висновку, що особистісний підхід в освіті формується на положенні про те, що особистість виявляється, реалізується й розвивається в діяльності через суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість діяльності, опору на життєвий і пізнавальний досвід суб'єкта діяльності. Спираючись на досвід С. Рубінштейна, Ж. Шуткіна зазначає, що особистість виявляється в здатності людини “бути особистістю” – виявляти своє ставлення до світу й до самого себе, займати певну позицію.

Як зазначає Є. Клімов [5], цілісність як фундаментальна характеристика особистості знаходить своє відображення в розумінні особистісних функцій професіонала як суб'єкта діяльності. Ним визначено такі функції,

розгляд яких є доцільним у контексті дослідження: образ світу; спрямованість, сукупність мотивів (соціально орієнтовані мотиви, діяльнісно орієнтовані мотиви, широкі, конкретні; мотиви, що звернені на суміжні предметні галузі); ставлення до зовнішнього світу, до людей, до діяльності; ставлення до себе, особливості саморегуляції; креативність, її особливості, прояви; інтелектуальні риси індивідуальності; оперативні риси індивідуальності (умілість, готовність до дій, виконавчі здібності); емоційність, особливості її прояву; особливості усвідомлення близького й більш віддаленого рідства своєї професії з іншими; уявлення про складні здібності, поєднання особистісних якостей, що очікуються в цій спільноті у професіонала; усвідомлення того, які якості ця професія розвиває в людини або яким дає можливість виявлятися та які пригнічує; уявлення про своє місце в професійній спільноті.

Як зазначають А. Губа та О. Попова [12], принцип особистісного підходу в організації навчально-виховного процесу передбачає: визначення особистості студента головним суб'єктом педагогічного процесу, визнання його як соціальної цінності; дотримання принципу врахування індивідуальних особливостей особистості, зокрема вияв поваги до її самотності, унікальності та своєрідності; орієнтацію на особистість кожного студента як на мету, об'єкт, суб'єкт, результат навчання й виховання; ставлення до студента як до суб'єкта власного розвитку; проектування мети освіти як найповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проекту, визначення життєвих планів і способів самореалізації; урахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості; самоорганізацію, реалізація якої здійснюється в спеціально створеному педагогом навчальному середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність організаторів, викладачів, студентів, громадськості у визначенні планів, програм, стратегій педагогічного процесу.

На підставі вищезазначеного вчені роблять висновок про те, що особистісний підхід доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних і психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості студента й на цій основі – її гармонійному розвитку.

З позицій особистісного підходу досліджують проблему формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця В. Мезінов, Ж. Шуткіна та ін.; окремі положення цього підходу до обґрунтування проблеми конкурентоспроможності знаходимо у працях Т. Вашило, Н. Корнейченко, Д. Котікової, Д. Мустафіної та ін.

Так, Ж. Шуткіна розглядає цей підхід крізь призму суб'єктності майбутнього конкурентоспроможного фахівця. Дослідниця зазначає, що "актуальність становлення суб'єктності майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста простежується в таких аспектах: а) в площині саморозвитку: суб'єктність забезпечує основу розвитку особистості, індивідуальності,

універсальності людини; без неї процес саморозвитку втрачає свою цілісність, комплексність, головну суть; б) у площині освітньо-виховного процесу: суб'єктні характеристики студента забезпечують активність, вибірковість, креативність, а отже, успішність в оволодінні професією; перетворюють навчальний процес у спільну творчість суб'єктів (вихователя та студента)" [17, с. 75]. Вчена розглядає конкурентоспроможність як особистісну функцію, що формується як характеристика конкурентоспроможності; вона бере за основу положення психології професійного розвитку трьох сфер розвитку конкурентоспроможної особистості: сфера діяльності, сфера спілкування, сфера особистості та її самосвідомості, що співвідноситься зі структурою суб'єктності.

Узагальнення наукових публікацій з питань становлення й розвитку особистості в освітньому процесі вищого навчального закладу дало змогу дослідниці схарактеризувати цей процес щодо його значення у формуванні конкурентоспроможної особистості як реалізацію певної педагогічної стратегії, що має інтерес для нашого дослідження:

1. Педагогічна стратегія формування суб'єктної позиції особистості студента має відповідати принципам: орієнтації на особистісну та професійну індивідуальність кожного студента, забезпечення диференційного й індивідуально творчого підходу до його підготовки; посилення суб'єктних потенціалів особистості кожного студента; відкритість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах, методах професійної підготовки; фундаменталізація вищої освіти в поєднанні з поглибленою професіоналізацією; діалогізація навчально-пізнавального процесу та його проблематизація; полісуб'єктність педагогічного процесу, що передбачає активність, ініціативу й відповідальність усіх його учасників.

2. Технологія суб'єктно-розвивального навчання складається з такої послідовності її етапів: постадійний розвиток суб'єктної позиції через спеціально організований процес навчання – вторинна діагностика суб'єктної позиції – корекція спочатку обраної стратегії й тактики суб'єктного навчання. При цьому важливими умовами ефективної реалізації суб'єктно-орієнтованого навчання є полісуб'єктний характер взаємодії в навчальному процесі, узгодженість його змісту й організації з порівневими характеристиками особистості студента, одночасне посилення всіх компонентів суб'єктної позиції, психологічна готовність викладачів вищого навчального закладу до прийняття суб'єктно-педагогічних стратегій.

3. Психолого-педагогічними умовами, що стимулюють суб'єктне становлення й розвиток студентів, є: гуманістично орієнтована діагностика й самодіагностика суб'єктної позиції; переорієнтація вузівської освіти з моносуб'єктної на полісуб'єктну парадигму, на узагальнену модель суб'єктного майбутнього фахівця; збіг логіки освітнього процесу з логікою послідовного становлення й розвитку суб'єктної позиції студентів (етапність суб'єктного навчання), вивчення та критеріальне оцінювання динаміки розгортання суб'єктної позиції; полісуб'єктний характер взаємодій між

усіма учасниками освітнього процесу; утвердження принципів плюралізму, інакомислення, вільного й відповідального вибору в освітньому середовищі; міждисциплінарна інтеграція знань, освітніх технік і технологій з метою розвитку особистісного потенціалу студента; цілісний розвиток суб'єктної позиції майбутнього професіонала; орієнтація студентів на особистісну та професійну життєтворчість, розвиток культури самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення; орієнтація студентів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, розвиток суб'єктної позиції до навчальної та професійної праці, вироблення індивідуально-особистісних стратегій і тактик власної життєдіяльності.

Особливий внесок у розробку діяльнісного підходу належить О. Леонтьєву [8]. За цим підходом вихідним методом вивчення психіки й поведінки особистості є аналіз перетворювань психічного відбиття в процесі діяльності, що досліджується в її філогенетичному, історичному, онтогенетичному й функціональному розвитку. Вчений стверджує, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою ставлень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше сукупністю різноманітних діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання й перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство й широту зв'язків індивіда зі світом. Враховуючи вищезазначене, він доходить думки, що діяльність виступає вирішальним фактором розвитку й реалізації особистості, одним з головних параметрів її структури. Виходячи із цих міркувань, О. Леонтьєв доходить загального висновку, що “в дослідженні особистості не можна обмежуватися з'ясуванням передумов, а слід виходити з розвитку діяльності, її конкретних видів і форм та тих зв'язків, у які вони вступають один з одним, оскільки їх розвиток радикально змінює значення цих передумов”. Отже, у дослідженні слід рухатися “не від набутих навичок, умінь, знань до діяльностей, що їх характеризують, а від змісту і зв'язків діяльностей до того, як і які процеси їх реалізують, роблять їх можливими” [8, с. 142].

На основі аналізу праць психологів та педагогів з проблеми дійшли переконання, що основними принципами діяльнісного підходу є такі: розвитку й історизму; предметності; активності, що включає активність надситуативну як специфічну особливість психіки людини; інтеріоризації – екстеріоризації як механізм засвоєння суспільно-історичного досвіду; єдності побудов внутрішньої й зовнішньої діяльності; системного аналізу педагогічних явищ, процесів.

Ключовою дефініцією зазначеного підходу є поняття “діяльність”, суть якого полягає в тому, що воно відбиває ставлення суб'єкта як суспільної істоти до зовнішньої діяльності, що опосередковується процесом її перетворення та зміни.

Ідеї діяльнісного підходу до проблеми формування конкурентоспроможності знаходимо у працях Т. Вацило, Д. Котікової, Д. Мустафіної, В. Мезінова, Ж. Шуткіної. Як пріоритетний у дослідженні проблеми фор-

мування конкурентоспроможності цей підхід використано в праці Л. Ємельянової [3]. Так, дослідниця зазначає, що конкурентоспроможність виявляється тільки в процесі діяльності в умовах конкуренції. У цьому випадку актуалізується конкурентоспроможність. На думку Л. Ємельянової, конкурентоспроможність визначається, передусім, як досягнення суб'єктом найкращого результату діяльності в умовах конкуренції. Конкурентні переваги фахівця створюються за рахунок високих результатів діяльності, професійної компетентності, співробітництва, ціннісних орієнтацій суб'єкта. Цікаво, що до структурних компонентів конкурентоспроможності вчена зараховує компетентності, що необхідно сформувати. При цьому до діяльнісного компонента вона включає професійну компетентність, що підтверджує нашу думку про зв'язок компетентнісного та діяльнісного підходів.

Пізнання педагогічних явищ і процесів з позиції особистісно-діяльнісного підходу має такі особливості: становлення особистості розуміють як процес і результат її діяльності; діяльність вивчають з позицій особистості, що виконує дії в аспекті їх доцільності, усвідомленості, осмисленості, оптимальності; освітній процес аналізують з позицій полісуб'єктної взаємодії його учасників; аналіз діяльності ґрунтується на уявленнях про різні професійні світи. Відмінності в професійній свідомості пов'язані з різним полем особистісних сенсів суб'єктів; механізм регуляції поведінки й діяльності вивчають в аспекті співвідношення їх з особистісними критеріями, нормами, рівнем потреб; суть освіти розуміють як процес формування й перетворення індивідуально-неповторного досвіду на основі включення студентів у практичну діяльність, саморозвиток, самовиховання, взаємодію з навколишнім середовищем; процес передачі й засвоєння цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю, розуміють як перехід від усвідомлення особистісного сенсу теоретичних ідей, предметів, явищ, дій у власному досвіді до розуміння їх значень; пізнання особистості та її діяльності ґрунтується на парадигмі цілісно-інтегрального їх вивчення.

В. Мезінов [9] зазначає, що використання особистісно-діяльнісного підходу до дослідження процесу формування конкурентоспроможності особистості майбутнього фахівця може бути конкретизовано за допомогою таких правил: вивчати особистість у діяльності та діяльність особистості; вивчати педагогічні явища й процеси в умовах надання особистості свободи вибору, на основі збереження ініціативи й забезпечення максимальної самостійності у виконанні всіх дій; вивчати діяльність особистості в єдності зовнішньопредметних та розумових дій з вербацією їх на основі коментування, обґрунтування; використовувати поопераційний аналіз професійних дій з вивченням рівня їх доцільності, усвідомленості, осмисленості, оптимальності, засвоєння особистістю; вивчати діяльність на різних рівнях її організації (рівні вирішення стратегічних, тактичних, оперативних завдань); аналіз дій майбутнього фахівця з вирішення професійних завдань поєднувати з вивченням факторів і умов, що забезпечують інтеграцію особистісного потенціалу.

Висновки. Таким чином, використання інтегрованої форми особистісно-діяльнісного підходу як методологічної основи є дійсно доцільним, адже визначені підходи взаємодоповнюють один одного й дають змогу здійснити комплексне дослідження процесу формування майбутнього конкурентоспроможного фахівця.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 380 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Емельянова Л. А. Интегральные характеристики конкурентоспособного специалиста: контекстный подход / Л. А. Емельянова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. Проблемы психологии управления. – 2010. – № 3. – С. 76–85.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Корнейченко Н. В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Корнейченко Наталья Викторовна. – Астрахань, 2008. – 144 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 346 с.
9. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Владимир Николаевич Мезинов. – Елец, 2009. – 317 с.
10. Мерлин В. С. Очерки психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1993. – 280 с.
11. Мудрик А. В. Личностный подход в воспитании / А. В. Мудрик // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 25–31.
12. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Віровець А. П. : Апостроф, 2012. – 348 с.
13. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. – Москва ; Санкт-Петербург, 1998. – 137 с.
14. Парсонс Г. Личность в современном мире / Г. Парсонс. – Москва : Прогресс, 1998. – 265 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
16. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
17. Шуткина Ж. А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жанна Александровна Шуткина. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.
18. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва, 1996. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Ильенко Е. Л. Особенности личностно-деятельностного подхода в исследовании проблемы конкурентоспособности специалиста

В статье раскрыта суть личностного и деятельностного подходов, обосновано использование интегрированной формы личностно-деятельностного подхода к изучению проблемы конкурентоспособности специалиста, определены особенности данного подхода к исследуемой проблеме.

Ключевые слова: конкурентоспособность, будущий конкурентоспособный специалист, личностный подход, деятельностный подход, методологическая основа.

Ilienko E. Features Student-Active Approach in the Study of Problems of Competitiveness Specialist

In the article the issues of personal and activity approaches as one of the key ways in the solving of the problem of specialist's competitiveness building are described. The essence of the mentioned methodological approaches is specified. On the basis of analysis of scientific works by V. Andreev, T. Vashylo, O. Gusak, L. Derkach, J. Ibrahim, D. Kotikova, N. Kuzmina, O. Lazareva, L. Mischenko, L. Petrichenko, V. Slaktionin, L. Spirin, N. Tkachova and others the use of integrated personal and activity approach in the future specialist's competitiveness forming problem study is grounded. The main ideas and peculiarities of this integrated approach are defined.

It is proved in the article that the key notion of personal approach is the notion of personality and its structure. On the basis of analysis of scientific works by B. Ananiev, Sh. Amonashvili, L. Vyhotskyi, I. Zynmia, A. Mudryk, S. Rubinshtein and others the essence of this phenomenon is specified. Grounding on the papers of the scientists who used this approach in the context of the problem of competitiveness (T. Vashylo, N. Korneichenko, D. Kotikova, D. Mustafina, V. Mezinov, Z. Shutkina and others) the key ideas and peculiarities of the mentioned approach in the context of the future specialist's competitiveness forming problem are defined.

As for activity approach it is found out that among the scientists who considered it as one of the most important in studying different pedagogical problems O. Leontiev can be named. On the basis of the analysis of the works by T. Vashylo, D. Kotikova, D. Mustafina, V. Mezinov, Z. Shutkina the key principles of this method in the context of the problem of the future specialist's competitiveness forming are specified.

Key words: competitiveness, future competitive specialist, personal approach, activity approach, methodological basis.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано наукові підходи до професійної підготовки курсантів, визначено проблеми формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності, суперечності в системі підготовки. Розглянуто структуру професійної готовності курсанта до професійної діяльності, де визначено мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий компоненти та професійно важливі якості особистості. Визначено напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: курсант, професійна підготовка курсантів, професійна готовність, педагогічна система підготовки курсантів, професійна діяльність пілотів.

Освіта сьогодні стає дійсним фактором розвитку як суспільства в цілому, так і кожної окремої особистості зокрема, тому на перший план висуваються якісно нові вимоги до підготовки спеціалістів. На часі розуміння того, що професійна освіта – це не лише засвоєння професійних знань, навичок та вмінь, а й особистісний розвиток спеціаліста, розкриття його внутрішніх можливостей, формування його готовності до професійної діяльності. Готовність означає орієнтування освіти на багатогранний розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта майбутньої професійної діяльності, вироблення, розвиток та коригування вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій та обов'язків [3].

Авіація належить до галузей з особливими умовами реалізації виробничої діяльності, які визначають специфіку професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців [4]. Ці умови породжуються такими обставинами, як: підвищена відповідальність за результати праці фахівців, суворі вимоги до професійних знань, умінь і навичок, висока відповідальність під час прийняття рішень в умовах дефіциту часу та стресових факторів. Як свідчать дослідження М. Кобелькова, на деяких типах літаків пілот уже сьогодні розв'язує цілий комплекс функцій: як пілота, так і штурмана, бортінженера, бортрадиста тощо [2].

Отже, важливим у цій галузі залишається людський чинник, що передбачає наявність фахівців, які вміють чітко та грамотно управляти авіаційною технікою й повітряним рухом у нормальних та екстремальних умовах, володіти професійною надійністю й навичками ефективного спілкування з колегами та підлеглими, мати високу готовність до професійного спілкування в системі авіаційних перевезень.

Аналіз наукових джерел і спеціальної літератури показав, що існують деякі дослідження з проблеми підготовки авіаційних фахівців: психологічна та психофізіологічна підготовка льотчиків військової авіації

(Д. Гандер, П. Корчемний та ін.); професійний відбір льотчиків та інших фахівців (Є. Мілерян, К. Платонов та ін.); формування психологічної готовності до діяльності (М. Дяченко, Л. Кандилович та ін.); педагогічні основи професійної підготовки пілотів (П. Картамишев, Р. Макаров та ін.); формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів (Г. Пухальська).

Останніми роками в Україні проведено декілька досліджень з проблем професійної підготовки пілотів цивільної авіації (В. Асрія, Л. Зеленська та ін.), тренажерної підготовки курсантів (Р. Невзоров). Однак вони неповно розкривають технології формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності.

Професійна підготовка курсантів-пілотів – це система, що складається із взаємодоповнювальних елементів. Щодо поняття “професійна підготовка курсантів-пілотів”, то, на наш погляд, її можна розглядати в кількох аспектах (див. рис.). Ступінь готовності визначається ступенем відповідності компетентності пілота покладеним на нього компетенціям. Отже, можна зазначити, що професійна підготовка курсанта-пілота – це процес формування та розвитку в нього достатнього для ефективної професійної діяльності рівня компетентності в процесі підготовки у ВНЗ і практичній діяльності.

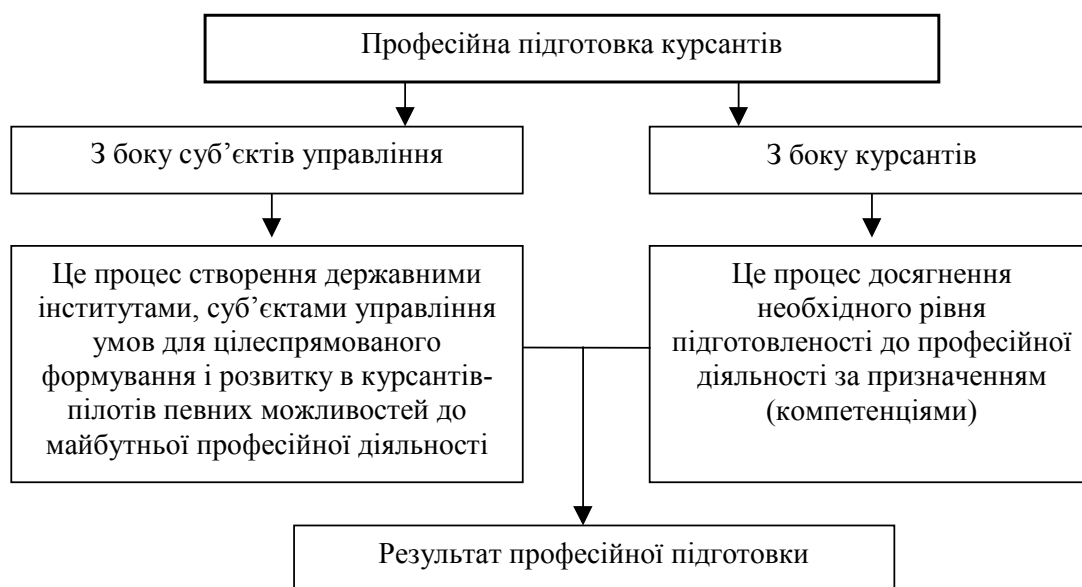


Рис. Визначення поняття “професійна підготовка” курсантів

Професійне становлення фахівця в авіаційному ВНЗ як складний психолого-педагогічний процес вирішує такі завдання: формування позитивної професійної спрямованості; всебічний розвиток особистості пілота; розвиток пізнавальної та емоційно-вольової сфер; набуття основних знань зі спеціальних дисциплін; розвиток навичок і умінь; формування основ професійно важливих якостей [6].

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до професійної підготовки курсантів, визначити проблеми формування готовності курсантів

льотних навчальних закладів до професійної діяльності, суперечностей у системі підготовки, структури професійної готовності курсанта до професійної діяльності, напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців у ВНЗ.

Серед психолого-педагогічних підходів виокремлюють декілька аспектів розгляду поняття “готовність”, а саме: функціональну, особистісну й особистісно-діяльнісну. У функціональній площині готовність розглядають як короткочасний або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції; як уміння мобілізувати психічні та фізичні ресурси, які необхідні для успішного виконання діяльності; як установку, що передуює усвідомленій поведінці (М. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, Ф. Генюв).

В особистісній площині готовність розглядають як вияв індивідуально-особистісних якостей, що зумовлений характером діяльності, як інтегративну стійку характеристику особистості, особистісне новоутворення. Так, В. Сластьонін, тлумачить готовність як інтегровану професійно важливу якість особистості; А. Пуні розглядає готовність як упевненість у своїх силах та здатність керувати своїми діями; К. Рейда – як інтегративну якість.

Особистісно-діяльнісна площина розглядає готовність як вияв усіх сторін особистості в їх цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання діяльності, тобто підкреслюється зв'язок особистісного та діяльнісного аспектів. У цій площині проблему досліджують М. Дяченко, Л. Кандибович. Формування готовності означає створення системи таких мотивів, відносин, установок, рис особистості, накопичення знань, умінь, навичок, які, активізуючись, забезпечують фахівцю можливість ефективно виконувати свої функції [1].

Поняття “готовність” часто пов'язують з поняттям “підготовка”. Вони досить взаємозалежні та зумовлені, тому що компоненти готовності фахівця багато в чому визначаються тим, яку він пройшов підготовку. Тому іноді готовність розглядають як інтегративну якість, що є метою або результатом процесу підготовки [7].

На основі наведеного можна зазначити, що готовність виступає суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності; є складним явищем, цілісним утворенням, системою, між компонентами якої існує залежність; виражає загальну спрямованість суб'єкта на певну активність; є динамічним утворенням у своєму становленні, вона формується, розвивається, функціонує на різних рівнях організованості.

Готовність до діяльності – це комплекс якостей, знань, практичних навичок і вмінь, станів та відносин, необхідних для досягнення соціально й особистісно значущих цілей і результатів. Готовність до кожної діяльності характеризується певною сукупністю ознак, тобто її сутність певною мірою визначається змістовним контекстом прояву, специфікою діяльності, показником якої вона є [3].

Проведене експертне опитування й опитування курсантів льотної академії дало змогу визначити такі недоліки в організації їхньої підготовки: не-

стача нової наукової інформації з практики льотної діяльності; недостатнє забезпечення сучасною навчальною літературою; фонд бібліотеки не задовольняє вимоги часу; сприйняття курсанта як пасивний об'єкт навчального процесу; недостатній рівень педагогічної майстерності окремих викладачів; переваженість завданнями з дисциплін неосновного профілю; великий відрив між тим, що викладається на заняттях, і тим, що реально існує в авіаційних загонах.

Курсанти в переліку причин, які, на їх думку, не сприяють ефективному опануванню професії пілота, зазначили такі: низька особиста зацікавленість у вивченні деяких дисциплін – 6% респондентів; надмірний обсяг інформації з дисциплін, що вивчаються, – 24%; недостатня кількість годин, відведених на практичні заняття, чи відсутність можливості закріпити інформацію на практиці – 26%; переважання репродуктивного стилю навчання над творчим – 28%; недостатня якість навчальної літератури та відсутність сучасної – 32%.

Орієнтованість навчального процесу на особистість майбутніх пілотів потребує нових підходів до його організації та функціонування, сутнісними ознаками яких є варіативність і різноплановість технологій професійної підготовки, інтегративно-гуманітарні засади організації та змісту підготовки, посилення функціональності змісту навчання; диференціація навчання тощо.

Аналіз сучасної науково-педагогічної думки дав нам змогу визначитись з вибором ефективної концепції підготовки майбутніх пілотів – це впровадження в навчальний процес основних ідей та технологій особистісно орієнтованого навчання [3]. Концептуальні основи щодо особистісно орієнтованого навчання розкриттю в дослідженнях багатьох учених (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов та ін.).

Аналіз досліджень наукової думки з проблем підготовки фахівців різних галузей дає змогу до принципів ефективної організації сучасної професійної підготовки курсантів-пілотів зарахувати принципи професійної й індивідуально-особистісної спрямованості, інтегративності, права вибору, громадянського самовизначення, інноваційності та неперервності.

Таким чином, відповідно до визначених вихідних положень організації професійної підготовки й аналізу наукової літератури ми дійшли таких висновків щодо підготовки курсантів:

1) метою професійної підготовки курсантів є забезпечення якісно нового рівня їх компетентності щодо питань організації та проведення всіх видів підготовки на основі впровадження суб'єкт-суб'єктної парадигми;

2) зміст їх підготовки включає в себе сукупність загальних, професійних і ціннісних уявлень, понять, суджень, цінностей професійної діяльності пілотів і повинен включати такі компоненти: ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, особистісний;

3) результативність системи підготовки курсантів визначається новоутвореннями, які відбуваються в наукових знаннях про сутність, законо-

мірності, особливості, принципи, мету, завдання, зміст професійної діяльності та технології її здійснення. Основним показником результативності є професійна, психологічна й особистісна готовність курсантів до льотної діяльності [3].

Виходячи з викладених положень, можна обґрунтувати поняття “система підготовки майбутніх пілотів”, під яким розуміємо комплекс змісту, методів і прийомів формування професійно значущих якостей, ефективних засобів, специфічних процесуальних принципів, методів і критеріїв оцінювання професійної готовності, функціонування яких детерміновано цілями професійної підготовки й принципами конструювання моделей процесу, які фокусують міжпредметні зв’язки та відносин у вирішенні педагогічних завдань такої підготовки [5].

Елементи системи створюють певну структуру та їх науковий супровід, забезпечує ефективне її функціонування. Р. Макаров вважає, що під структурою педагогічної системи професійної підготовки пілота варто розуміти спеціальну цілеспрямовану просторово-часову інтеграцію елементів процесу навчання в інтересах отримання системою запрограмованого педагогічного результату [5]. Організація професійної підготовки має передбачати такий інтегративний зв’язок між різними педагогічними впливами, який підкоряє їх функціонування єдиній меті – формуванню професійної готовності майбутніх пілотів до льотної діяльності.

Аналіз наукової літератури та підготовки пілотів цивільної авіації дав змогу визначити види підготовки льотного складу: теоретична, тренажна, льотна, психофізіологічна, фізична, психологічна. На кожному етапі є важливим формування певних якостей особистості курсанта-льотчика відповідно до професійної кваліфікації.

Загальними цілями першого етапу є формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних здібностей та інтересів; розвиток навичок і потреб в самоосвіті; розвиток політехнічних знань та вмінь; формування фоновому рівня спеціальних якостей.

На другому етапі досягають безпосередніх цілей спеціально-технічної підготовки (набуття професійно важливих ЗНУ) та формують спеціальні психофізичні якості майбутнього пілота.

На третьому етапі вирішують такі завдання: формування спеціальних професійних якостей і навичок пілотування літака; оцінювання рівня спеціально-технічної підготовки; оцінювання психофізіологічної підготовленості льотчика.

До структури професійної готовності курсанта до професійної діяльності нами зараховано: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий компоненти, професійно важливі якості особистості. Розглянемо їх стисло.

Провідною психологічною властивістю особистості курсанта є льотна спрямованість, яка являє собою систему його внутрішніх спонукань, життєвих цінностей, настанов, цілей, мотивів і мотивацій, професійний

ідеал як ставлення взагалі до служби, так і до майбутньої конкретної професійної діяльності. Зокрема, основою всіх спонукань курсанта є потреби та мотиви. При вивченні психологічного змісту льотної діяльності закономірно постає проблема щодо певних особливостей особистості льотчика, насамперед, про його когнітивну сферу. Знання – це сукупність засвоєних відомостей, понять, уявлень про предмети та явища навколишнього світу й діяльності. Людина опановує знання шляхом вивчення й обміркування певних явищ та закономірностей, що стосуються її буття й діяльності. Вони забезпечують орієнтацію людини у власній життєдіяльності, з'ясування сутності різноманітних суспільних явищ.

Під операційним компонентом розуміємо складний комплекс навичок, вмінь і звичок курсантів, які становлять основу їх професіоналізму та забезпечують успішну професійну діяльність в авіаційних підрозділах і частинах на відповідних посадах.

Формування вольових якостей – це один із найскладніших процесів праці особистості курсанта над собою. Він залежить від багатьох психофізіологічних і соціальних параметрів, особливостей нервової системи, переконань, цілей, які вона перед собою ставить, тощо.

Воля курсанта виявляється, як правило, через вольовий акт. Здійснюючи вольовий акт або вольову дію, пілот реалізує розумові й фізичні зусилля, які він усвідомлює та контролює. Такий процес вольової поведінки дістав назву “вольового саморегулювання”. Професія пілота висуває також високі вимоги до психічної сфери курсанта взагалі та професійно важливих якостей зокрема.

Для підвищення ефективності системи підготовки майбутніх авіаційних фахівців у ВНЗ ми пропонуємо такі напрями її вдосконалення:

- забезпечення постійного вдосконалення професійних, психологічних і моральних якостей викладачів у системі професійної підготовки, курсів підвищення кваліфікації, створення ефективної системи перепідготовки;
- оптимізація сучасних освітніх програм підготовки авіаційних фахівців з урахуванням тенденцій розвитку авіації та досягнень професійної психології;
- єдність теоретичної та практичної підготовки, урахування індивідуальних властивостей особистості курсантів при навчанні;
- використання можливостей дистанційного навчання, обміну досвідом підготовки та перепідготовки фахівців з іншими авіаційними вищими навчальними закладами.

Висновки. Професійна підготовка курсанта-пілота – це процес формування та розвитку в нього достатнього для ефективної професійної діяльності рівня компетентності в процесі підготовки у ВНЗ авіаційного профілю й практичної діяльності. До структури професійної готовності курсанта до професійної діяльності нами зараховано: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий компоненти, професійно важливі якості особистості. Вирішення проблеми якісної підготовки пілотів сього-

дні можливе тільки з позицій інтеграції льотного навчання із суміжними науками, які вивчають людину. У подальшому планується дослідити вплив різних видів мотивації на успішність навчання курсантів у льотному ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 167 с.
2. Кобельков Н. О. Военно-профессиональная подготовка летного состава ВВС: современные аспекты как объекта науки / Н. О. Кобельков // Вестник МНАПЧАК. – 2008. – № 2. – С. 72–76.
3. Керницький О. М. Проблеми підготовки курсантів-льотчиків у вищому закладі військової освіти / О. М. Керницький // Зб. наук. пр. Національної академії оборони України. – 2008. – № 4 (41). – С. 19–25.
4. Кодола В. Г. Система средств подготовки летного состава XXI века / В. Г. Кодола // Вестник МНАПЧАК. – 2009. – № 2. – С. 59–65.
5. Макаров Р. Н. Психологические основы дидактики летного обучения / Р. Н. Макаров. – Москва : МАКЧАК, ГЛАУ, 2000. – 534 с.
6. Пономаренко В. А. Психологические проблемы авиации и космонавтики в XXI веке / В. А. Пономаренко // Вестник МНАПЧАК. – 2002. – № 2. – С. 6–10.
7. Ягупов В. В. Військова дидактика / В. В. Ягупов. – Київ, 2000. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Керницький А. М. Формирование готовности курсантов летных учебных заведений к профессиональной деятельности

В статье проводится анализ научных подходов к профессиональной подготовке курсантов, определяются проблемы формирования готовности курсантов летных учебных заведений к профессиональной деятельности, противоречия в системе подготовки. Рассматривается структура профессиональной готовности курсанта к профессиональной деятельности, где определены мотивационный, когнитивный, операционный, эмоционально-волевой компоненты и профессионально важные качества личности. Определены направления совершенствования профессиональной подготовки будущих авиационных специалистов в вузе.

Ключевые слова: курсант, профессиональная подготовка курсантов, профессиональная готовность, педагогическая система подготовки курсантов, профессиональная деятельность пилотов.

Kernitsky A. Formation of Readiness of Cadets of the Flight Schools to Professional Activity

The article analyzes the scientific approaches to training cadets defined problems of formation flight readiness of students to professional education activities contradiction in training.

Aviation relates to the implementation of the special conditions of industrial activity, which determine the specific training of future aviation specialists. These conditions generated by such circumstances as increased responsibility for the results of the work of experts, strict requirements of professional knowledge and skills, high responsibility in making decisions in a shortage of time and stress.

Ready for work a set of skills, knowledge, practical skills, classes and relationships needed to achieve socially and personally-meaningful goals and results. Ready to each activity characterized by a certain set of attributes, that is its nature to some extent determined by the context of meaningful expression, specific activity, an indicator of what it is.

Focus on the individual learning process of future pilots requires new approaches to its organization and operation, which are essential features of variability and diversity of technology training.

The structure of professional readiness of students to professional work, outlining motivational, cognitive, operational, emotional and volitional components and professionally important qualities of the person. Directions improve training of future aviation specialists at universities.

Key words: *cadets, training cadets professional readiness, educational system training of cadets, professional activities pilots.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто актуальну проблему підвищення ефективності інженерно-педагогічної освіти. Обґрунтовано необхідність спеціально організованої підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання. Визначено цілі застосування та дидактичні характеристики ряду особистісно-розвивальних технологій, їх переваги порівняно з традиційними способами професійного навчання. Сформульовано загальні методичні рекомендації щодо організації підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування й реалізації досліджуваних технологій у навчальному процесі закладів професійно-технічної освіти.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, професійно-технічна освіта, майбутні інженери-педагоги, педагогічна технологія, педагогічне проектування, особистісно-розвивальне навчання, особистісно-розвивальні технології професійного навчання.

Актуальність обраної теми зумовлена потребою в удосконаленні професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів згідно з вимогами соціального замовлення. Сучасні викладачі системи професійно-технічної освіти повинні забезпечувати підготовку фахівців робочої кваліфікації, здатних не лише виконувати конкретний набір професійних дій, але й самостійно організовувати та планувати свою роботу, приймати рішення й нести відповідальність за зроблений вибір, здійснювати контроль за виконуваними діями. Забезпечення такої підготовки засобами традиційної освіти, орієнтованої на формування певного кола знань, умінь і навичок, є недостатньо ефективним. Одним з альтернативних видів освіти може стати особистісно-розвивальне навчання. Отже, майбутні інженери-педагоги, крім умінь розробляти й застосовувати способи навчання, традиційні для професійно-технічної освіти, повинні бути компетентними в галузі проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання.

Теоретичні та практичні проблеми педагогічного проектування досліджувало багато відомих науковців: Ю. К. Бабанський, В. С. Безрукова, В. П. Беспальк, Н. О. Брюханова, М. П. Горчакова-Сибірська, О. Е. Коваленко, О. М. Кoberнико, В. В. Краєвський, М. І. Лазарєв, В. Ю. Стрельников, Н. М. Суртаєва та ін. Різноманітні аспекти особистісно-розвивального навчання й виховання відображено в наукових працях І. Д. Бежа, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Л. В. Занкова, Е. Ф. Зеєра, І. Я. Лернера, В. В. Серикова, М. М. Скаткіна, А. В. Петровського, М. Г. Чобітька, І. С. Якиманської та ін. Проте питання підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання залишається поки недостатньо розробленим у педагогічній теорії та практиці.

Мета статті – визначити сутнісно-організаційні характеристики підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання.

Провідна мета особистісно-розвивального навчання – забезпечення розвитку індивідуальності учнів, їхньої ціннісно-смиислової сфери, суб'єктності, ідентичності, соціалізації, а також універсальних особистих здатностей до самовдосконалення, самовизначення, самоактуалізації, що відповідає сучасним вимогам до фахівців [3, с. 8]. Особистісно-розвивальне навчання ґрунтується на методологічному визнанні як системотвірних чинників особистості учня таких його індивідуально-психологічних особливостей, як потреби, мотиви, цілі, здібності, активність, інтелект тощо. Індивідуально-психологічні особливості учнів враховуються у змісті освіти, варіативності освітніх програм, технології навчання, організації навчального середовища. Принципово змінюється взаємодія учнів і педагогів, які стають рівноправними суб'єктами процесу навчання [3, с. 20]. Зрозуміло, що організація особистісно-розвивального навчання в професійно-технічному навчальному закладі потребує ретельного попереднього проектування, апробації та коригування.

Сформованість проектувальної компетенції є однією з провідних вимог до майбутніх інженерів-педагогів. Як зазначено в [1, с. 94], вона передбачає наявність умінь здійснювати аналіз соціального замовлення на підготовку конкретних фахівців, формулювати цілі підготовки на всіх рівнях, конструювати її зміст, вибирати й розробляти відповідні технології навчання. Метою (і результатом) педагогічного проектування є розробка дидактичного проекту, а об'єктом – технологія (метод) навчання, зміст освіти, навчальна програма тощо [1, с. 116]. Етапи проектування та відповідні дії інженера-педагога визначено в [4, с. 24]:

1. Розробка проекту навчання зі спеціальності: аналіз професійної діяльності фахівця; розробка змісту професійної підготовки фахівця.

2. Розробка проекту навчання з дисципліни чи теми: діагностика мети в навчанні; діагностика стану навчання; підготовка інформаційних матеріалів; добір навчальної літератури; розробка технологій навчання та контролю.

Отже, у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів необхідно сформувати в них уміння проектувати особистісно-розвивальні технології професійного навчання, що вимагає цілеспрямованої спеціально організованої спільної діяльності викладачів педагогічних дисциплін.

Питання, пов'язані з технологізацією навчального процесу, визначенням сутності, ознак, складових педагогічних технологій, вимог до них та їх розробкою, висвітлено в наукових працях В. Беспалька, І. Волкова, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін. Технологічний підхід є однією з провідних ознак сучасної діяльності людини в різних сферах. Як зазначає В. Демидова [2, с. 28], “технологічність стає домінуючою характеристикою сучасної діяльності людини, що означає перехід на якісно вищий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем... Технологія в

будь-якій сфері – це діяльність, що максимально відображає об’єктивні закони означеної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу, для певних умов, відповідність результату діяльності до попередньо поставлених цілей” [2, с. 28]. Так, наприклад, запровадження ефективної технології у виробництві забезпечує збільшення випуску продукції запланованої якості.

Термін “освітня (педагогічна) технологія” почали використовувати спочатку в зарубіжній, потім в українській теорії освіти саме в цьому розумінні – як підвищення ефективності процесу навчання, орієнтованого на максимально однозначно описаний конкретний результат. В. Демидова тлумачить педагогічну технологію як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого та діагностованого результату в мінливих умовах освітньо-виховного процесу [2, с. 30]. Близьким до цього є визначення Е. Зеєра, який вважає, що педагогічна технологія – це сукупність способів, прийомів, вправ, процедур, які забезпечують продуктивну взаємодію суб’єктів освітнього процесу й спрямовані на досягнення планованого результату [3, с. 45]. Загалом спільним у всіх визначеннях педагогічної технології є її спрямування на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Особистісно-розвивальні технології професійного навчання орієнтовані на досягнення таких цілей: актуалізація професійно-особистісного потенціалу; професійний розвиток особистості; формування метапрофесійних утворень (узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій); набуття досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності; забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії всіх учасників професійно-освітнього процесу [3, с. 46]. Наведемо коротку дидактичну характеристику ряду досліджуваних технологій за [3].

1. Когнітивно-орієнтовані технології навчання (когнітивний інструктаж) передбачають надання учням інформації в знаково-символічному, наочно-графічному вигляді (спрямовувальні тексти, дидактичні картки, малюнки, схеми, креслення, таблиці тощо) для виконання навчально-виробничих завдань. Перевага спрямовувальних текстів і подібних дидактичних засобів полягає в забезпеченні: по-перше, максимальної самостійності учнів у процесі навчання; по-друге, максимального відображення досягнень сучасної науки, техніки і технології; по-третє, індивідуалізації навчання завдяки розробці текстів та інших засобів різного рівня складності тощо.

2. Діяльнісно-орієнтовані технології навчання (моделюють виробничі ситуації та спрямовані на розвиток самостійності учнів і вмінь роботи в групі). До них належать, зокрема, метод конструктивного навчання (перед учнями ставлять проблему, наприклад, технічне завдання щодо усунення несправності в пристрої, після виявлення несправності потрібно знайти технічно правильне рішення для її ліквідації); імітаційне планування майбутньої практичної діяльності (різновид рольової гри, яка стимулює індивідуальну активність учнів і розвиває здатність до групової роботи); експериментальне навчання за ситуа-

тивним методом (учням пропонують виробничу ситуацію, в якій закладена помилка, котру потрібно виявити та після групового обговорення усунути).

3. Особистісно орієнтовані технології професійного навчання, виховання й розвитку. До них належить, зокрема, метод проектів, основна мета якого – інтегрувати професійну підготовку учнів з різних навчальних дисциплін, а також забезпечити тісну взаємодію теорії з практикою навчання. Дидактична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності учнів як основного засобу їх професійного розвитку. Основу цієї технології становлять комплексні проектні завдання, розроблені з урахуванням міжпредметних зв'язків і цілісного характеру роботи, яку повинні освоїти учні, виконуючи завдання, що полягає в проектуванні та створенні певного предмета професійної діяльності. Проектне завдання учні виконують самостійно за допомогою літератури, методичних посібників, а також консультацій з педагогами й майстрами, завершують на заняттях з виробничого навчання створенням спроектованого об'єкта.

4. Технології інтерактивного навчання (дидактичні, ділові, рольові ігри, тренінги професійного розвитку, групові дискусії). Інтерактивне навчання – це особистісно орієнтована взаємодія всіх суб'єктів навчального процесу в груповій спільній діяльності. Сенс спільної роботи полягає в тому, що перевагами інтерактивного навчання є успішна інтеграція знань, умінь і навичок, набутих у спеціально організованому педагогічному середовищі, у досвіді кожного учасника групи, а також розвиток соціально та професійно важливих якостей учнів.

5. Моніторинг професійного розвитку учнів як основа для вдосконалення програм професійної освіти, розробки інноваційних технологій навчання, стимулювання особистісного й професійного розвитку учнів. Концептуальною основою моніторингу є модель професіонала, що має професійно зумовлену структуру особистості, ключові складові якої (професійні якості фахівця) підлягають моніторингу. З урахуванням рівнів їх сформованості проектують індивідуальний профіль професійного розвитку учня.

Оскільки будь-яка технологія навчання містить такі компоненти, як система процесуально-методичних дій та дидактичний інструментарій [1, с. 343], то в майбутніх інженерів-педагогів необхідно сформувати вміння проектувати такі складники перелічених вище особистісно-розвивальних технологій професійного навчання: цільова орієнтація й мотивація, подання інформації, відпрацювання її засвоєння, контроль та корегування, аналіз і оцінювання засвоєння, а також способи (методи, форми, засоби) навчання й контролю.

При цьому має бути чітко відпрацьований алгоритм проектування технологій навчання, що містить такі етапи [5]: орієнтаційний (постановка цілей педагогічного проектування, визначення шляхів досягнення результатів); аналітичний (відбір, аналіз і оцінювання потрібної інформації); моделювання (формування моделей змісту конкретних навчальних програм); конструювання (розробка проекту конкретної навчальної програми); практичний (розробка поурочного тематичного плану занять, плану-конспекту кожного за-

няття з підібраними способами навчання, апробація); оціночний (оцінювання результатів розробки та впровадження певних програм, відповідна корекція).

Для формування в майбутніх інженерів-педагогів цільових установок та орієнтовної основи діяльності в галузі проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання може бути використаний спецкурс з педагогічного проектування, в якому передбачені відповідні теми або запроваджені тематичні консультації з педагогічних дисциплін. Проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання доцільно здійснювати на матеріалі навчальних тем спецпредметів, які викладають у професійно-технічних навчальних закладах, та оформляти у вигляді індивідуальних проектних завдань з педагогічних дисциплін з подальшою презентацією студентами своїх розробок, що вимагає створення викладачами необхідних інструктивно-методичних матеріалів. Використання таких завдань забезпечує ефективну організацію самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з педагогічних дисциплін та набуття ними власного практичного досвіду проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання. Розроблені проекти можуть бути апробовані під час першої педагогічної практики студентів, скореговані, доповнені та використані під час другої практики з відтворенням результатів відповідної роботи у звітах і щоденниках.

Таким чином, підготовка майбутніх інженерів-педагогів до проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання забезпечує реалізацію в практиці сучасної професійно-технічної освіти парадигми, орієнтованої на підготовку фахівців, що володіють широким спектром соціально-професійних компетенцій, універсальними здібностями, здатні до самостійної творчої діяльності та проектування свого професійного майбутнього. Подальші дослідження будуть пов'язані з визначенням педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування особистісно-розвивальних технологій професійного навчання.

Список використаної літератури

1. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія / Н. О. Брюханова ; Українська інж.-пед. академія. – Харків : НТМТ, 2010. – 438 с.
2. Демидова В. Г. Прогностичний компонент у професійній діяльності педагога : навч.-метод. посіб. / В. Г. Демидова. – Одеса : ПНЦ АПН України – МП Черкасов, 2007. – 147 с.
3. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2010. – 176 с.
4. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко та ін. – Харків : Контраст, 2008. – 488 с.
5. Махотин Д. А. Технология проектирования учебных программ по экономике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://som.fio.ru/Resources/Berman/2003/01/-proectprogram.htm>.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2015.

Кошелева Н. Г. Подготовка будущих инженеров-педагогов к проектированию личностно-развивающих технологий профессионального обучения

В статье рассмотрена актуальная проблема повышения эффективности инженерно-педагогического образования. Обоснована необходимость специально организованной подготовки будущих инженеров-педагогов к проектированию личностно-развивающих технологий профессионального обучения. Определены цели применения и дидактические характеристики ряда личностно-развивающих технологий, их преимущества в сравнении с традиционными способами профессионального обучения. Сформулированы общие методические рекомендации по организации подготовки будущих инженеров-педагогов к проектированию и реализации исследуемых технологий в учебном процессе заведений профессионально-технического образования.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, профессионально-техническое образование, будущие инженеры-педагоги, педагогическая технология, педагогическое проектирование, личностно-развивающее обучение, личностно-развивающие технологии профессионального обучения.

Kosheleva N. Preparation of the Future Engineers and Educators to Design Personality-Developing Technology Professionals-Learning

In the article the actual problem of engineering pedagogical education efficiency increasing is considered. Necessity of training of working qualification specialists by future engineers-teachers, who are capable not only to carry out a certain list of professional actions, but also to organize and plan their work independently, to make decisions and to take responsibility for their choice, to control the carried-out actions which can be realized by means of the personal developing training is defined.

It is defined that the leading idea of personal developing training is development of pupils' identity, their systems of values, socialization, and also universal personal abilities to self-updating and self-improvement. In the process of training pupils' individual and psychological features through the content of education, variability of educational programs, training technologies, and organization of the educational and spatial environment are considered as much as possible. In this regard necessity of future engineers-teachers 'specially organized training for design of the personal developing technologies of a vocational education in the context of their design competence formation is proved.

Stages of pedagogical design and the content of the engineer-teacher's actions in the course of development of the didactic project of working profession specialist's training including training technologies design are considered. Definite application purposes and didactic characteristics of personal developing technologies, their advantages in comparison with traditional ways of a vocational education are defined. It is shown that system application of the studied technologies provides specialists' training, having a wide range of social and professional competences, universal abilities, capable to independent creative activity and professional future design. The general methodical recommendations about the contents and organization of future engineers-teachers' training for design and realization of the personal developing technologies in educational process of vocational training institutions are formulated during pedagogical practice.

Key words: engineering pedagogical education, vocational training, future engineers-teachers, pedagogical technology, pedagogical design, the personal developing training, and personal developing technologies of a vocational education.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Базові цінності сучасної креативної освітньої парадигми стають визначальними принципами навчання й виховання – це суб'єктивність, самостійність особистості. Насамперед це достатнє розуміння особистістю сенсу життя. Конкретизуючи це кардинальне положення на рівні окремих видів діяльності учнів, студентів, учителів, обґрунтовано, що має бути наявним для кожного не тільки загальний сенс життя, але й сенс окремої, свідомо обраної особистістю справи як конкретного внеску у своє сьогодишнє “Я” і певний мікросоціум. Вагомий для будь-якої людини сенс конкретної праці та її результату з'являється в тому разі, якщо і робота, і її результат стають свідомо й глибоко значущими для людини. Креативна освіта створює такі умови, надаючи будь-якому суб'єкту освіти вільно обирати і вид освітнього продукту (як мети конкретної діяльності), і способи й технічні ресурси для продуктивної взаємодії та взаємодопомоги.

Сучасний навчальний процес має стати в основному пізнавально-творчою діяльністю всіх його суб'єктів. Конкретно – це освоєння ними процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів) діяльності. Репродуктивна праця (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) має бути підпорядкованою пізнавально-творчим процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значущих для особистості освітніх продуктів.

Зазначені освітні продукти є конкретними показниками успішності творчої самореалізації в освіті.

***Ключові слова:** освітній продукт, креативна освіта, професійна самореалізація, особистість, креативна освіта, принципи навчання, ресурси, пізнавальна діяльність.*

На сучасному етапі гуманізації змісту шкільної освіти одним із головних завдань є створення такої системи навчання й виховання, яка б забезпечувала основні потреби кожного працівника та того, хто навчається, відповідно до інтересів, нахилів, можливостей.

Одним із класичних є визначення креативності П. Торренса 1974 р., на яке посилається М. Єнікеєв в енциклопедії загальної та соціальної психології. Креативність – здатність індивіда до нестандартного, творчого мислення, чутливість індивіда до проблем та пошуку шляхів їх вирішення, здатність до гнучкого мислення й висунення нових ідей; чутливість до дисгармонії наявних знань. Воно не втратило актуальності, і досі серед багатьох визначень найповніше розкриває суть цього поняття.

***Мета статті** – проаналізувати суть поняття “креативність”, його місце в системі пов'язаних з ним психолого-педагогічних понять, розкрити структуру креативності та її показники, визначити поняття “педагогічна креативність”.*

У сучасній літературі невирішеною є проблема синонімії термінів креативність і творчий потенціал. Так, Т. Баришева поняття “креативність”

тлумачить через поняття творчого потенціалу. Проблема розвитку творчого потенціалу особистості вчителя детально розроблена в працях Н. Мартинович. На нашу думку, вона дає найточніше визначення цього поняття. Творчий потенціал особистості – це можливості, які формуються й розкриваються в процесі навчальної підготовки та в подальшій діяльності й приводять до отримання продуктивного результату в педагогічній діяльності.

К. Гуськова ґрунтовно пояснює, чим зумовлена єдність у значенні понять “креативність” і “творчий потенціал”: 1) обидва поняття означають особливу властивість або характеристику особистості, що виявляється в її життєдіяльності; 2) обидва поняття означають інтелектуально-творчі передумови (визначений рівень мислення) до творчої діяльності.

Ми згодні з позицією О. Морозова та Т. Плотова, що поняття “креативність” і “творчий потенціал” не є тотожними. Так, Т. Плотова пояснює творчий потенціал як потенційну креативність, що себе ще не знайшла й не актуалізувалася. У цьому тлумаченні творчий потенціал ідентичний поняттю “когнітивна креативність” – сукупність творчих здібностей особистості, особливостей її творчого мислення.

Таким чином, креативність є складовою творчого потенціалу.

Відомий російський педагог, доктор педагогічних наук Н. Уваріна тлумачить творчі здібності як психологічні особливості людини, що підлягають розвитку, від яких залежить готовність особистості до творчої діяльності. До них належать дивергентне мислення (швидкість, оригінальність, точність і гнучкість), уява, а також самостійність, мотивація різних етапів творчості. Такий компонентний склад визначає зміст творчого потенціалу.

Проте зауважимо, що поняття “креативність” є новішим за творчі здібності.

І тут може виникнути запитання: чи доцільно вводити два терміни, що позначають одне й те саме? Звичайно, ні. То ж цілком імовірно, що креативність та творчі здібності є дуже близькими поняттями, але їх не можна ототожнювати.

Ми погоджуємося з думкою В. Дружиніна [7, с. 351] та С. Степанова, що креативність є саме загальною здібністю до творчості, а не якоюсь сукупністю творчих здібностей. То ж ці поняття хоча й дуже близькі, але не ідентичні.

Експериментальні дослідження структури обдарованості були проведені в м. Суми зі старшокласниками. Було розглянуто обдарованість як динамічне інтегральне особистісне утворення, яке включає інтелектуальний компонент, креативність і духовність як вищий рівень розвитку особистості, що формується в процесі взаємодії із соціокультурним середовищем і виявляється у високих творчих досягненнях. У результаті експерименту дійшли висновків, що в структурі обдарованості інтелект становить фундамент інтелектуальної обдарованості, креативність є особистісною властивістю, що сприяє формуванню обдарованості й реалізації її у вигляді досягнень науки, мистецтва, а духовність визначає той напрям, у якому відбувається творчий процес. Треба наголосити на тому, що всі складові

обдарованості повинні мати високий рівень розвитку та бути взаємопов'язаними між собою.

Аналізуючи креативність та її місце серед споріднених понять, не можна не приділити уваги питанню структури цього поняття. У сучасній літературі присутні два погляди на виділення підвидів креативності. Першого дотримуються відомі педагоги-дослідники О. Морозов і Е. Лузік. Вони виділяють інтелектуальну й соціальну креативність. Інтелектуальна креативність включає в себе когнітивну сферу, яка, у свою чергу, складається з аналізу (абстракції) і синтезу (узагальнення), причому здібності до аналізу й синтезу є складовими загального інтелекту. Соціальна ж креативність включає креативність професійну, одним з різновидів якої є педагогічна креативність як сприйняття інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства.

Також необхідно звернути увагу на ще одну проблему, пов'язану з дослідженням природи креативності. У сучасній літературі немає однозначної думки щодо виділення показників креативності. Причому варіативними є як кількісний, так і якісний їх склад. Спираючись на думку більшості дослідників, зокрема П. Торренса, Дж. Гілфорда, можна виділити три основні показники: швидкість, оригінальність і гнучкість мислення. Швидкість (легкість, продуктивність) характеризується кількістю ідей, що виникли за одиницю часу. Оригінальність – здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих. Гнучкість мислення – здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем.

Таким чином, поняття “креативність” має право на існування. Воно пов'язано з багатьма психолого-педагогічними поняттями (творчий потенціал, творчі здібності, дивергентне мислення, інтелект, обдарованість, адаптація), але не зводиться до жодного з них. На цьому етапі ще не розроблені загальноновизнані критерії структурування креативності. Паралельно існує виділення таких підвидів креативності, як інтелектуальна й соціальна, а також первинна та вторинна. Педагогічну креативність прийнято виділяти як один з підвидів соціальної креативності поряд з іншими видами професійної креативності. Так само різняться думки щодо показників креативності.

Перспективним напрямом подальшого дослідження проблеми є пошук педагогічних умов розвитку креативності в майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Відомо, що будь-яка якість особистості чи певне психічне утворення формуються під впливом різних факторів. Ці фактори можуть бути стихійними та здійснювати несистематичний вплив, інші можуть бути постійними у зв'язку з тим, що є спеціальним чином організованими. Дослідження креативності дало змогу дійти висновку, що її розвиток може здійснюватися під впливом різних умов (як тих, що склалися стихійно, так і спеціально організованих, серед яких розглядають активне навчання та спеціальні тренінгові програми).

У психології накопичено чималу кількість експериментальних даних щодо факторів, які впливають на формування й розвиток креативності. Зокрема, наявні ґрунтовні дослідження стосовно ролі та впливу середовища в ході розвитку креативності.

У працях Е. Торранса виділено певні фактори поведінки вчителя, які позитивно впливають на розвиток креативності учнів. До них зараховують:

- а) визнання цінності креативного мислення;
- б) заохочення самоповаги;
- в) вільне маніпулювання об'єктами та ідеями;
- г) нівелювання почуття страху перед оцінкою;
- д) вміння надавати конструктивну інформацію про креативний процес;
- е) вміння розвивати конструктивну критику.

Серед факторів, що негативно впливають на креативність школярів, автор виділяє:

- а) авторитарні установки та авторитарне оточення;
- б) ригідність учителя;
- в) примушування до конформізму;
- г) жорстке оцінювання;
- д) прояв сарказму;
- е) жорстку орієнтацію на успіх;
- є) ворожість до особистості з розвиненим дивергентним мисленням.

Доволі цікавою в педагогіці є концепція креативної освіти, розроблена українськими науковцем А. Сологубом. Автор вважає, що впровадження креативної педагогічної системи є необхідною умовою для створення духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості інтелігента-природодослідника. Креативна освіта передбачає творчість учнів через їх особисту участь в активних дослідженнях, які уможливають здобуття суб'єктом нових знань. Науковець підкреслює відмінність між креативним та розвивальним навчанням.

Так, креативне навчання сприяє розвитку – як інтелектуальних, так і творчих здібностей особистості, а розвивальне лише інтелектуальних.

На думку А. Сологуба, основною ідеєю креативної педагогічної системи є творча свобода учнів із дотриманням її основних принципів.

Д. Треффінгер вважає, що однією з основних умов розвитку креативності є створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей та думок.

І першою сходинкою на шляху до створення такої атмосфери дослідник вбачає розвиток почуття психологічної захищеності в дитини.

Д. Треффінгер, К. Текекс наголошують на тому, що креативне мислення притаманне кожній людині. Причину формування нетворчого стилю мислення вбачають у тому, що в ході навчання та в ситуаціях реальної діяльності люди стикаються із завданнями, що мають заданий набір елементів і єдине правильне вирішення. У результаті такого навчання в людини складається тип мислення, що ґрунтується на вже сформованих знаннях та операціях.

Отже, ознаки креативного мислення можуть скластися, якщо в дитини буде можливість тренуватися на задачах та завданнях “відкритого” типу, які передбачають певну самостійність у виборі способів вирішення та роблять прийнятним будь-яке усвідомлене, розумне вирішення проблем.

Творчий потенціал та актуальна креативність, на думку Н. Гнатка, стоять по обидва боки єдиного процесу, протягом якого й відбувається трансформація наявних творчих потенцій індивіда в соціально актуалізовану творчу діяльність. Актуалізуючись, творчі потенції в процесі своєї генези перетворюються на актуальну креативність і втілюються в продукти творчої діяльності. Останні, у свою чергу, аналізують, оцінюють соціум з приводу їх оригінальності й соціальної значущості.

Отже, перед школою на сучасному етапі стоїть завдання сформувати творчу особистість, яка здатна мислити продуктивно – генерувати ідеї, утворювати нові комбінації з тих знань, якими вона володіє, визначати найістотніше, використовувати аналогії з різних галузей знань, прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки. Формування творчої компетентності школяра може реалізуватися через розвиток його інтелектуально-евристичних здібностей, що підтверджується дослідженнями вчених.

Якщо раніше вважали, що творчості дуже важко чи неможливо навчити, то сьогодні погляд на цю проблему суттєво змінився – творчі (креативні) здібності можна успішно розвивати, зокрема, через тренування дивергентного (багатоваріантного) мислення. Відомий польський філософ і педагог А. Горгальський переконаний, що творчість – це вид ремесла, яке має своїх майстрів, традиції, таємниці, які можна описувати та яких можна навчати. Учений вказує, що цього ремесла можна навчити, заохочуючи вихованця до виконання визначених тренувальних вправ, сформованих так, щоб учень побачив майстерність і практикував її.

Варто зазначити, що проблема творчого розвитку школярів привертала увагу наших педагогів і раніше, в 70–80-х рр. ХХ ст. Тоді інтенсивно розвивалася теорія творчості, розроблялися структура та умови застосування деяких творчих методів навчання, зокрема проблемно-пошукових. Вже в той час чітко розмежовували методи репродуктивні, що передбачають засвоєння знань, умінь і навичок за зразком, алгоритмом, методи пошукові, які передбачають розв'язання учнями проблем і проблемних ситуацій, застосування знань у нестандартних умовах, творчі практичні роботи тощо. Сьогодні ми знову повертаємось до проблеми розвитку творчих здібностей, про що свідчить значна кількість публікацій на цю тему в педагогічній періодиці. Особливу увагу приділяють психології творчості, а також прийомам тренування загальних творчих здібностей.

Загальновідомо, що кожен метод навчання поєднує діяльність учителя й учня. Навчати творчості, зрозуміло, може лише творчий учитель або вчитель, який має бажання досягнути творчі прийоми роботи. Тому впровадження креативних методів навчання в практику роботи освітнього закла-

ду є доволі складним процесом, який потребує ретельної підготовки й організації. У Сумській гімназії № 1 для цього планують різні форми методичної роботи. Одна з них – постійно діючий методичний семінар “Розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учнів у процесі навчальної діяльності – шлях до формування творчої особистості”.

На кожному занятті реалізують декілька завдань:

- 1) вчителі повинні отримати певну теоретичну підготовку з конкретного питання, що розглядається;
- 2) обов’язково передбачається залучення кожного педагога до практичної діяльності (практичні вправи, тестування, ігрові моменти);
- 3) вчителі мають можливість ознайомитись із результатами роботи своїх колег.

З цією метою до підготовки окремих занять семінару залучають ініціативних педагогів, які об’єднуються у творчі групи. Саме ці вчителі апробують певні креативні методи на своїх уроках, аналізують і узагальнюють результати роботи, які потім презентують на заняттях методичного семінару. Основне завдання творчих груп – захопити кожного вчителя ідеєю творчості, переконати його в тому, що розвивати креативні здібності – цілком реально, показати, як це практично здійснити.

Багато закономірностей навчання виявляються емпіричним шляхом, як результат рефлексивного аналізу зв’язків між ходом навчання та суспільних процесів (зовнішні закономірності), а також між різними компонентами самого освітнього процесу (внутрішні закономірності). Наприклад, продуктивність навчання залежить від суспільних та економічних стимулів – це зовнішня закономірність навчання; чим більше вчитель враховує цілі учня в організації занять, тим більш активною та продуктивною виявляється його навчальна діяльність – внутрішня закономірність.

Кожна дидактична система базується, як правило, на особливій сукупності провідних закономірностей навчання, тому створити єдину систему закономірностей навчання не вдається. Перелік і кількість дидактичних закономірностей у різних авторів різні, деякі з них узагалі не розглядають дидактичні закономірності, вважаючи, що вони доповнюють принципи навчання, інші наводять більше ніж 70 закономірностей навчання.

Первинність отримання учнем особистого освітнього продукту стосовно аналогічних зовнішніх освітніх стандартів приводить до підвищення навчальної мотивації та продуктивності в освіті.

Динаміка творчих досягнень учнів випереджає динаміку зростання рівня засвоєння базових освітніх нормативів. Творча результативність навчання більшою мірою впливає на розвиток особистісних якостей учнів, ніж на рівень засвоєння ними освітніх стандартів.

Зміни зовнішніх освітніх продуктів учня відбивають його внутрішні освітні зміни – розвиток креативних, когнітивних та оргдіяльнісних особистісних якостей.

Включення в навчальний процес мети предметного змісту виводить учня за межі навчального предмета та приводить до встановлення ним особистісно значущих зв'язків з іншими освітніми галузями, що визначають цілісність змісту його освіти.

Збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, що не має однозначно визначених рішень, збільшує інтенсивність та ефективність розвитку креативних якостей творчо орієнтованих учнів.

Рівень творчості учнів залежить від індивідуальних здібностей та ступеня освоєння ними евристичної технології діяльності.

Одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце в житті, сповна реалізували власні творчі та професійні можливості, інтелектуальні й організаторські здібності. Саме вони є головною рушійною силою прогресу в усіх сферах діяльності суспільства та держави.

Висновки. На основі проведеного аналізу теоретичних підходів до вивчення феномена обдарованості нами було сформульовано педагогічне визначення поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна “Я”-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище від умовно “середнього”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній діяльності. Враховуючи моделі обдарованості Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензулли, російських дослідників Д. Богоявленської, Н. Лейтесу, А. Матюшкіна, У. Шадрікова, українських дослідників В. Моляко, Є. Кульчицької, А. Музики, а також спираючись на підхід сучасних психологів, зокрема, В. Рибалки, до побудови моделі особистості, нами запропонована структура обдарованості, яку можна подати у вигляді системи, що охоплює такі складові: діяльність у динаміці оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками; креативність як здатність до творчого пошуку, нестандартного вирішення завдань, яке характеризується цілою низкою параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості ідей, здатність до синтезу й аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях; спрямованість особистості на певний вид діяльності як бажання працювати саме в цій сфері, отримання задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї; фактори, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості; спадкові дані – біофізіологічні, анатоמו-фізіологічні особливості організму (задатки), які є передумовою розвитку здібностей; середовище (освітній простір) – стимулювальне оточення, яке сприяє розвитку здібностей (сім'я, школа, держава); виховний вплив – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарованості на основі єдності діяльності сім'ї, навчального закладу, позашкільних установ.

Досвід виконаної діяльності – включення людини в різні види діяльності з метою оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання його активності та розвитку його потенційних можливостей.

Особливості емоційно-вольової сфери, які виявляються в наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагальності, впевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності мислення та поведінки, почутті гумору.

Сама ж обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. Одним із принципових положень педагогічної науки є аксіома, яка стверджує, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Тобто яскрава, неординарна, приваблива особистість учителя є однією з найважливіших умов, а також засобом досягнення успіху у виховній та навчальній діяльності. Здавна триває дискусія щодо того, чи повинен учитель мати природжені здібності до педагогічної діяльності, чи може вчительській справі навчитися кожен.

Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворювальним фактором якої є гуманістична спрямованість. Фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, яка забезпечує цілісність самоорганізації; педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, яка спирається на знання та здібності, дає можливість виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності). Усі складові педагогічної майстерності взаємопереплітаються, їм властивий саморозвиток. Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно, він повинен мати певну внутрішню опору, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога. Такою внутрішньою опорою вчителя можна вважати його педагогічну обдарованість.

Креативність є характеристикою творчості в її дієвому вираженні, тобто креативність – це не мрії та фантазії, а здатність до творчої дії. Термін “обдарованість” використовують тоді, коли людина демонструє високий рівень креативності, тобто здатності до творчості в якійсь галузі людського буття або навіть у кількох. Таких особистостей поєднує схильність до нестандартного мислення та, як наслідок цього, до створення нового, оригінального.

Розкриваючи евристичний потенціал освіти, ми визначили можливість продуктивної освітньої діяльності.

Евристичне навчання, як доводять дослідження та досвід його застосування у вищій та середній школі, стає за певних умов надійним і доступним способом модернізації сучасної освіти заради формування гуманістичної та конкурентноспроможної особистості.

Професійна культура вчителя ЗНЗ є основою для виконання професійної діяльності та переходу до вищих форм професійної активності.

Список використаної літератури

1. Europejski Tezaurus edukacyjny. Wersjapolska [Zasób elektroniczny]. – Warszawa, IBE, 1999. – 369 s. – Dostęp: www.eurydice.org.
2. Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku / pod red. Z. Jasinskiego, T. Lewowickiego. – Opole, 2000. – 326 s.
3. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. пр. – Київ; Кременець : РВЦ КОГП ім. Шевченка, 2006. – С. 5–8.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
5. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. – Москва : ИП РАН, 1994. – 44 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
8. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
9. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.). – Москва : Педагогика, 1987. – 416 с.
11. Педагогическая энциклопедия. – Москва : Сов. энцикл., 1966. – Т. 3. – 880 с.
12. Педагогічний словник. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
13. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
14. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – Санкт-Петербург : Речь, 2006.
15. Стрельников В. Розвиток особистісних смислів і ціннісних орієнтацій педагога / В. Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 11–13.
16. Эдвардс Боно. Латеральное мышление / Эдвардс Боно. – Санкт-Петербург : Питер, 1997.
17. Ющенко В. Турбота про вчителя – надія на майбутнє / В. Ющенко // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 3–15.
18. Яковлева Е. Л. К вопросу о природе различий познавательных и креативных способностей младших школьников / Н. А. Аминов, Е. Л. Яковлева // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – Москва : Педагогика, 1991.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Левченко Л. С. Развитие креативного образования в профессиональной самореализации личности

Базовые ценности современной креативной образовательной парадигмы становятся определяющими принципами обучения и воспитания – это субъективность, самостоятельность личности. Прежде всего, это достаточное понимание личностью смысла жизни. Конкретизируя это кардинальное положение на уровне отдельных видов деятельности учащихся, студентов, учителей, обосновано, что необходимым для каждого должен быть не только общий смысл жизни, но и смысл отдельной, сознательно выбранной личностью деятельности как конкретного вклада в свое сегодняшнее “Я” и определенный микросоциум. Важный для любого человека смысл конкретной работы и ее результата появляется в том случае, если и работа, и ее результат ста-

носятся сознательно и глубоко значимыми для человека. Креативное образование создает такие условия, предоставляя любому субъекту образования свободно выбирать и вид образовательного продукта (как цели конкретной деятельности), и способы, и технические ресурсы для продуктивного взаимодействия и взаимопомощи.

Современный учебный процесс должен стать в основном познавательно-творческой деятельностью всех субъектов. Конкретно – это освоение ими процедур самостоятельной поисковой (нахождение нового к уже освоенному), реконструктивной (создание новых знаний из уже известных фрагментов) деятельности. Репродуктивная деятельность (запоминание правил, законов, формул, алгоритмов) должна быть подчиненной познавательно-творческим процедурам, конечной целью которых является создание новых лично значимых образовательных продуктов.

Указанные образовательные продукты являются конкретными показателями успешности творческой самореализации в образовании.

Ключевые слова: образовательный продукт, креативное образование, профессиональная самореализация, личность, принципы обучения, ресурсы, познавательная деятельность.

Levchenko L. Creative Education Development in Professional Self-realization of a Personality

Basic values of modern creative educational paradigm (subjectivity and autonomy of the personality) became the defining principle of training and education. First of all, it is a sufficient understanding of the point of life by personality. Specifying this radical position on the level of pupils', students' and teachers' individual activities, we are convinced that everyone needs not only the general point of life, but also the sense of a separate, deliberately selected by a personality activities as a definite contribution to its current "I" and a certain micro-socium. Important for any human sense of the definite work and its results appears when both work and its result are consciously and deeply meaningful to humans. Creative education creates such conditions providing to any person of educational process to choose freely both the type of educational product (as targets of specific activity), and the methods and technical resources for productive interaction and mutual assistance.

Modern educational process should become mainly as informative and creative activity of all persons. Specifically, it is their development of self-searching (being new to already developed) and reconstructive (creation of new knowledge from the known fragments) activity. Reproductive activities (learning rules, laws, formulas, algorithms) must be subordinated to the cognitive and creative procedures, the ultimate aim of which is to create new personally-significant educational products for the personality.

These educational products are specific indicators of success of creative self-realization in education.

Key words: educational product, creative education, professional self-realization, personality, principles of education, resources, cognitive activity.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА СТРУКТУРИ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ

Статтю присвячено розгляду підходів до визначення сутності економічної культури, яка лежить в основі професійної діяльності будь-якого фахівця. Здійснено аналіз тлумачення зазначеного терміна за системним, діяльним і особистісним підходами. Визначено структуру економічної культури майбутнього фахівця та охарактеризовано її основні компоненти: когнітивний, діяльно-практичний, мотиваційно-ціннісний й особистісний. Зроблено висновок про те, що економічна культура є інтегрованим результатом економічної освіти майбутнього фахівця – його навчання, виховання та розвитку.

Ключові слова: майбутній фахівець, професійна діяльність, економічна культура, структура економічної культури, компоненти економічної культури.

Докорінні соціально-економічні зміни в Україні характеризуються загостренням ідеологічних, соціальних, економічних і культурологічних тенденцій розвитку. У цих умовах педагогічна громадськість акцентує увагу на питаннях формування основ економічної культури майбутніх фахівців, тих, хто стоїть на порозі самостійного життя і кому в найближчому майбутньому належить займати активні позиції в суспільстві. Від сформованості їх економічної культури та підготовленості до майбутньої самореалізації в умовах ринку, незалежно від роду діяльності, багато в чому буде залежати вирішення проблем економічної стабільності суспільства, їх громадянська відповідальність, успішна соціалізація й повноцінна адаптація.

Актуальність цього дослідження зумовлена процесами перебудови нашого суспільства, які відкрили перед людьми можливості нових соціально-економічних, політичних та міжособистісних відносин, але зажадали від громадян максимального напруження сил для більш активного освоєння ними специфіки економічних норм, цінностей, понять.

Економічна культура лежить в основі професійної діяльності будь-якого фахівця, забезпечуючи йому ділові, творчі якості, компетентність, професійну майстерність, потребу працювати якісно, почуття відповідальності за доручену справу та ін. Вона передбачає відповідний рівень освіти – сучасні економічні знання, високий ступінь розумових потреб, економічного мислення, вміння знаходити ефективні шляхи розв'язання виробничих завдань, раціонально використовувати матеріальні ресурси й робочий час, визначати резерви [15].

Висока економічна культура зумовлює соціальну захищеність, економічну свободу, є необхідним атрибутом конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці. Вона дасть змогу молодій людині легко увійти в будь-яку організаційну культуру, швидко визначити зміст і сут-

ність культури в новій організації, правильно приймати рішення в будь-яких ситуаціях [8].

Системні дослідження економічної культури здійснювали філософи (А. Дроздов, В. Попов, Г. Смирнов, А. Уледов та ін.), соціологи (Л. Буєва, Т. Заславська, І. Іткін, Д. Рябов, С. Фролов та ін.), економісти (Л. Абалкін, Л. Бірман, К. Улибін, В. Уразгалієв, В. Чичканов та ін.), педагоги (П. Атутов, П. Бойчук, Д. Лазаренко, І. Петрук, І. Рябова). Усі вони зробили значний внесок у дослідження цього феномена. Проблемі економічного навчання й виховання майбутніх фахівців присвячено праці В. Андрущенко, П. Атутова, П. Андріанова, Н. Бабкіна, С. Батишева, М. Михальченко, А. Нісімчук, В. Полякова, Н. Томіна та ін.

Мета статті – розглянути підходи до визначення сутності та структури економічної культури фахівця.

Методом досліджень стали аналіз, систематизація й узагальнення науково-теоретичних положень для розкриття сутності, особливостей і структури економічної культури фахівця.

Згідно з науково-педагогічними дослідженнями [5–6; 8–18], економічна культура особистості являє собою творчу діяльність, що відповідає прогресивним досягненням суспільства в економічній сфері, завдяки чому й відбувається постійне економічне збагачення індивіда. Вона передбачає економічну освіченість людини, включаючи економічну свідомість, вміння та навички використовувати економічні знання, підпорядковувати свою поведінку економічним законам. Така поведінка виявляється в готовності особистості до ініціативних свідомих, творчих дій як у сфері економічного регулювання, так і у сфері забезпечення реалізації економічних законів, в основі чого лежить переконання в необхідності підвищення добробуту населення, економічного зростання підприємства, галузі й держави загалом.

Як соціальне явище економічна культура має яскраво виражену мету й охоплює всю сукупність найважливіших ціннісних компонентів економічної реальності в її фактичному функціонуванні та розвитку, але економічна культура немислима без людини і її діяльності, без прогресивної спрямованості цієї діяльності та передового мислення, а це, у свою чергу, підкреслює єдність економічної культури особистості зі специфікою, яка зумовлена економічною системою суспільства.

Економічну культуру особистості розглядають як:

- економічний світ людини, який існує як єдність предметно-речового та психічного [12];
- результат саморозвитку особистості в економічній сфері [10; 17];
- інтелектуальну властивість людини, її здатність осмислювати економічні явища, пізнавати їх, засвоювати економічні поняття, категорії, співвідносити їх з практикою й відповідним чином орієнтуватися в економічному житті [13];
- інтегральну якість, динамічне особистісне утворення, яке включає в себе систему економічних цінностей та економічне мислення, що впли-

вають на ступінь творчості й ступінь реалізації особистості в професійній діяльності [1; 5; 9; 16; 17].

Таким чином, розглядаючи сутність економічної культури особистості науковці спираються на системний, діяльнісний й особистісний підходи.

З погляду системного підходу економічна культура – це компонент метасистеми (система більш високого порядку) загальної культури особистості; вона взаємопов'язана з усіма основними компонентами особистісної культури й впливає на їх розвиток [5; 17; 18 та ін.]; діяльнісного – це якісна характеристика, яка сприяє самореалізації та самовизначенню особистості в різних видах діяльності, визначає продуктивність, доцільність, особисту й суспільну значущість діяльності [5; 10; 17 та ін.]; особистісного – це інтегральна якість особистості, універсальна форма суспільного буття людини, яка детермінує її внутрішні й зовнішні соціосвідомі зв'язки з навколишнім світом [1; 5; 9 та ін.].

Найскладнішим у теорії економічної культури є питання про її структуру. У структурній будові економічної культури особистості виділяємо такі компоненти:

1. **Когнітивний** – передбачає наявність економічної поінформованості, стійких економічних знань (про основи економіки, підвищення ефективності виробництва, вдосконалення виробничих відносин, систему управління й методи господарювання тощо), економічних уявлень і поглядів особистості щодо розуміння категорії “економічна культура”, усвідомлення її важливості для власних дій; розуміння економічних процесів [3].

Як влучно зазначає І. Майструк, сьогодні неможливо сформуванню економічну культуру молоді, якщо не озброїться важливими економічними знаннями. За умов ринкових відносин у молоді посилюється потреба в отриманні економічних знань, необхідних для розуміння структури та механізмів ринкової економіки, досвіду участі у функціонуванні ринкових структур, умінні відігравати певні економічні ролі в системі ринкової економіки [11].

Економічні знання – це результат процесу пізнання економічних категорій і законів економічного розвитку, їх адекватне відображення у свідомості людини у вигляді понять, уявлень, суджень і умовиводів [14].

Когнітивний компонент – це не тільки знання, але й розуміння сутності економічних процесів і явищ, які відбуваються в державі; усвідомлення місця економіки в ієрархії цінностей суспільства.

Разом з тим, когнітивний компонент створює потужну основу для формування в майбутнього фахівця сучасного економічного мислення, тобто здатності до осмислення явищ економічного життя з урахуванням досягнень науки й техніки, а це, у свою чергу, сприяє творчому розв'язанню особистістю економічних проблем, конкретних трудових завдань [8].

2. **Мотиваційно-ціннісний** – відображає спонукальний аспект щодо розвитку економічної культури [3] та включає: цінності й ціннісні орієнтації особистості, переконання, погляди, ідеали; інтереси до економічної діяльності, до оволодіння загальнолюдськими цінностями, економічною та

корпоративною культурою особистості, культурою споживання; економічні потреби й мотиви.

Мотиваційно-ціннісний компонент економічної культури характеризує рівень оцінювання, наявність позитивного або негативного емоційно-раціонального ставлення людини до сприйманих знань, у результаті чого формуються переконання в особисто-ціннісному сенсі економічних ідей, теорій, законів тощо. Цей компонент передбачає введення майбутнього фахівця у світ соціальних, моральних та економічних цінностей; формування гуманістичних життєвих настанов, сформовану потребу в самовдосконаленні та морально-ціннісну мотивацію в процесі засвоєння економічних знань; визначає ступінь сформованості ставлення до економіки як до цінності, характерної для демократичного суспільства. До цього компонента економічної культури входить і розуміння сенсу економіки та її значення для суспільства.

М. Владика, характеризуючи ціннісні орієнтації, зазначає, що саме вони акумулюють накопичений в індивідуальному розвитку особистості життєвий досвід, що втілюється в становленні переконань, поглядів, ідеалів, оцінок і самооцінок. Вони приймають різні форми ставлення особистості до економічних явищ, іншої особистості, колективу, одного чи іншого економічного процесу [5]. Авторка зауважує, що цінності в структурі економічної культури особистості займають домінуючі позиції, відображаючи людські смисли, які передаються з покоління в покоління та визначають значення й сенс економічних знань, умінь і навичок. Під впливом цінностей та ідеалів особистості формується її мотивація [5].

Мотиваційно-ціннісний компонент економічної культури фахівця передбачає розвиток економічної свідомості.

Під економічною свідомістю О. Голубєва розуміє аспект свідомості в цілому, що забезпечує спрямованість людини на особливі економічні відносини в суспільстві. Ці відносини відображаються в сукупності конструктивів, за допомогою яких у суб'єкта формуються уявлення про економічний устрій, регулюється економічна поведінка і виробляються переживання з приводу цих відносин [6]; за Г. Беляєвим – почуття відповідальності й дисципліни, перетворення суспільних вимог у потребу особистості [2].

О. Каминська стверджує, що економічна свідомість забезпечує розуміння економічного життя суспільства, перетворення кожного працівника на активного, творчого учасника виробничого процесу. Авторка переконана, що в умовах економічних реформ формування економічної свідомості молоді стає загальним і обов'язковим.

3. Діяльнісно-практичний – включає сукупність економічних умінь і навичок (дотримання економічної доцільності в організації діяльності, аналіз господарської діяльності, визначення розмірів податків, складання домашнього бюджету, дотримання норм цивільної економічної поведінки, розв'язання економічних завдань, орієнтування в економічному просторі, на ринку праці тощо), які допомагають адекватно застосовувати економічні знання в реальних життєвих ситуаціях, у професійній діяльності. Цей

компонент характеризує досвід прояву економічної культури в спілкуванні та в поведінці фахівця.

Діяльнісно-практичний компонент економічної культури показує включеність особистості в процес економічної діяльності, де людина виявляє власні економічні інтереси, забезпечує задоволення окремих потреб та реалізує різні типи економічної поведінки. При цьому поняття “економічна поведінка” науковці трактують як “дії, спрямовані на вибір найбільш вигідних альтернатив” [7, с. 98]; “систему соціальних дій, які, по-перше, пов’язані з використанням різних за функціями і призначенням економічних цінностей (ресурсів) і, по-друге, орієнтовані на отримання прибутку (винагороди) від їх виконання” [4, с. 120]

В. Москаленко характеризує стратегію економічної поведінки як особливий, властивий певній особистості спосіб сприйняття умов економічної життєдіяльності; стиль економічної діяльності, який відповідає індивідуально-психологічним рисам характеру. Цей стиль зумовлено не стільки умовами суспільства, до якого належить людина, скільки специфікою її особистісних властивостей, інтересів і потреб. Різним людям притаманний різний стиль діяльності з огляду на інтенсивність, конфігурацію занять у тій чи іншій сфері, результативність, мотивацію тощо. Жоден з тих різних способів дій, різних прийомів, які застосовують різні індивіди, пристосовуючи їх до власних психофізіологічних особливостей, не є більш чи менш ефективним. Вони однаково успішні з огляду на успішність результатів їх застосування [12].

4. **Особистісний** – характеризує економічно значущі якості особистості (діловитість, підприємливість, працьовитість, ощадливість, наполегливість, самостійність, активність, ініціативність, творче ставлення до справи, соціальну відповідальність за результати й наслідки своєї праці, комунікабельність, адекватну самооцінку тощо). Усі ці якості необхідні для майбутньої трудової діяльності фахівця, його суспільної активності, господарського ставлення до суспільного добра, прагнення до рентабельності, оновлення технологічних процесів і обладнання, продуктивності праці, високої якості продукції, особистого успіху й добробуту [8].

Бережливе господарювання, раціональне використання всіх ресурсів, діловитість, організованість, свідомо дисципліна – ці важливі риси є сполучною ланкою між усіма компонентами економічної культури [11].

Взаємозв’язок, взаємозумовленість структурних компонентів економічної культури, на наш погляд, характеризує системний, цілісний характер досліджуваного об’єкта, а отже, економічна культура – це інтегративна якість особистості, яка передбачає єдність взаємозумовлених когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного та особистісного компонентів, які визначають життєві орієнтири особистості на загальнолюдські й суспільні цінності, сприяють гармонізації її моральних якостей та моральної стійкості до негативних явищ ринкової економіки, забезпечують майбутньому фахівцю ефективну професійну діяльність.

Таке тлумачення економічної культури дає змогу стверджувати, що вона є інтегрованим результатом економічної освіти майбутнього фахівця (навчання, виховання та розвитку особистості), бо саме через освіту вивчають економічні теорії, ідеї, погляди, знання; у процесі виховання формуються економічні якості й норми поведінки людей. Ці процеси взаємопов'язані, об'єднані однією стратегічною метою – формування економічної культури фахівця через цілісний комплекс педагогічних дій, спеціально організований, планомірний, цілеспрямований і поетапний процес розвитку особистості.

Висновки. Враховуючи вищевикладене, ми констатуємо, що формування економічної культури майбутнього фахівця – це явище складне, комплексне, системне й динамічне. Науковці її трактують з погляду різних підходів і розуміють як компонент загальної культури особистості (системний підхід); характеристику, яка сприяє самореалізації та самовизначенню особистості в різних видах діяльності, визначає продуктивність, доцільність, особисту й суспільну значущість діяльності (діяльнісний підхід); інтегральну якість особистості, універсальну форму суспільного буття людини, яка детермінує її внутрішні й зовнішні соціосвідомі зв'язки з навколишнім світом (особистісний підхід).

У процесі формування економічної культури майбутнього фахівця великого значення набувають: економічна поінформованість, економічні знання, уявлення та погляди, розуміння економічних процесів, економічне мислення, цінності й ціннісні орієнтації особистості, переконання, погляди, ідеали, інтереси, економічна свідомість, сукупність економічних умінь і навичок, економічно значущі якості особистості. Усі ці елементи взаємопов'язані й становлять основу компонентів у структурі економічної культури особистості: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діялісно-практичного та особистісного.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в з'ясуванні особливостей процесу формування економічної культури фахівця під час його професійної підготовки в системі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Балашова Ю. В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Юлія Валеріївна Балашова. – Хмельницький, 2002. – 20 с.
2. Беляев Г. Г. Формирование экономической культуры студента в ходе обучения [Электронный ресурс] / Г. Г. Беляев // Труды МГТА. – Режим доступа: www.emagazine.meli.ru/Vipusk_20/270_v20_Belyaev.doc.
3. Булавенко С. Д. Формування економічної культури учнів основної та старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Дмитрівна Булавенко. – Київ, 2011. – 23 с.
4. Верховина В. І. Економічна поведінка як предмет соціологічного аналізу / В. І. Верховина // Социс. – 1994. – № 10. – С. 120.
5. Владыка М. В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Марина Валентиновна Владыка. – Белгород, 1998. – 217 с.

6. Голубева Е. В. Влияние семейного экономического воспитания на развитие мотивационно-ценностной сферы младшего школьника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Валериевна Голубева. – Ставрополь, 2007. – 28 с.
7. Ерроу К. Дж. Інформація та економічна поведінка / К. Дж. Ерроу // Питання економіки. – 1995. – № 5. – С. 98–107.
8. Каминська О. Ю. Конструктивна роль економічної культури в професійній самореалізації випускника коледжу [Електронний ресурс] / О. Ю. Каминська. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/391/39118/Robota.doc>.
9. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів ВНЗ як педагогічна проблема / О. В. Коваленко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2011. – № 60. – С. 138–140.
10. Любченко О. А. Формирование экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности на рынке труда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Андреевна Любченко. – Москва, 2010. – 29 с.
11. Майструк І. М. Економічна культура молоді за умов становлення ринкових відносин в Україні : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Ірина Миколаївна Майструк. – Київ, 2009. – 20 с.
12. Москаленко В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості / Валентина Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 26–39.
13. Низамова Х. М. Педагогическое стимулирование саморазвития экономической культуры обучающихся в системе “Школа – экономико-правовой колледж” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хасида Махмутовна Низамова. – Казань, 2005. – 20 с.
14. Сабирова З. З. Формирование экономической культуры студентов в процессе образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зульфия Зяудатовна Сабирова. – Ижевск, 2004. – 19 с.
15. Сукачова Г. П. Формування економічної культури майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / Г. П. Сукачова, О. С. Пархоменко // Руснаука. – 2009. – № 7. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2009/Pedagogica/41667.doc.htm.
16. Тандир Л. В. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Володимирівна Тандир. – Житомир, 2009. – 22 с.
17. Тарасова И. А. Формирование экономической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов в ВУЗЕ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.08 / Ирина Александровна Тарасова. – Смоленск, 2008. – 19 с.
18. Шаманская Е. В. Формирование профессионально-экономической культуры студента колледжа (на материале экономических специальностей) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Владимировна Шаманская. – Белгород, 2001. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015

Лежавская А. А. Подходы к определению сущности и структуры экономической культуры специалиста

Статья посвящена рассмотрению подходов к определению сущности экономической культуры, которая лежит в основе профессиональной деятельности любого специалиста. Осуществлен анализ трактовки указанного термина с точки зрения системного, деятельностного и личностного подходов. Определена структура экономической культуры будущего специалиста и охарактеризованы ее основные компоненты: когнитивный, деятельностно-практический, мотивационно-ценностный и личностный. Сделан вывод о том, что экономическая культура является интегриро-

ваным результатом экономического образования будущего специалиста – его обучения, воспитания и развития.

Ключевые слова: будущий специалист, профессиональная деятельность, экономическая культура, структура экономической культуры, компоненты экономической культуры.

Lezhavska A. Approaches for Defining the Essence and Structure of Economic Culture of Specialist

The article examines the approaches for defining the essence of economic culture that underlies the professional activities of any specialist, providing his business, creative quality, competence, skills, need to work efficiently, sense of responsibility for the assigned work and so on. The realized analysis of the interpretation of the economic culture of personality in terms of systematic, activity and personal approach. It is interpreted as a component of general culture of personality (system approach); characteristic that contributes to self-realization and self-identity in various activities, determines productivity, expediency, personal and social significance of activity (activity approach); integral quality of individual, universal form of human social life that determines its internal and external social-conscious relations with the surrounding world (personal approach).

In the process of formation of economic culture of the future specialist becomes important: economic enlightenment, economic knowledge, perceptions and views, understanding of economic processes. All these elements are interrelated and constitute the basis of the components in the structure of economic culture of personality: cognitive, motivational – valuable, active-practical and personal. It is concluded that the economic culture is an integrated result of economic education of the future specialist – his study, upbringing and development. It is an integrated quality of the individual that determines its life orientations on general – human and public values, promotes harmonization of moral qualities of personality and moral resistance to the negative effects of the market economy, provides future specialist to the effective professional activity. Perspectives for the further scientific research recognize in the clarification of the features in the process of formation of economic culture of the specialist during his professional training in higher education.

Key words: future specialist, professional activity, economic culture, structure of economic culture, components of economic culture.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто одну з актуальних проблем сучасної професійної освіти – професійної надійності майбутнього фахівця. Досліджено погляди вчених щодо сутності дефініції “професійна надійність”. Запропоновано авторське визначення поняття “професійна надійність фахівця”.

Ключові слова: професійна надійність, суб’єкт праці, помилка, безвідмовність діяльності, працездатність, людина-оператор.

Кожний етап суспільно-економічного розвитку висуває певні вимоги до надійності професійної діяльності суб’єкта. Праця в умовах інноваційного розвитку економіки наповнюється новітнім змістом. Виникають якісно нові виклики в здійсненні професійної діяльності, поглиблюються наслідки помилок. Підвищується відповідальність, важливість прийнятих рішень, надійність яких багато в чому зумовлена якістю аналітичної складової професійної діяльності, практичною спрямованістю знань, що має в своєму арсеналі суб’єкт праці, його здатністю генерувати актуальні знання під реальні потреби.

Через помилки людини внаслідок її недостатньої професійної підготовленості, несприятливих психологічних особливостей, втоми й інших порушень індивідуального характеру відбувається 60–80% усіх аварій і нещасних випадків у промисловості та на транспорті [12]. Помилки водіїв стали причиною дорожньо-транспортних пригод у 60–80% випадків, з них 90% ДТП виникають через помилки в прогнозуванні розвитку ситуації та при прийнятті рішень.

Х. В. Котт [9] наводить дані Meshrati (Personal communication, 1993), які свідчать про те, що нещасні випадки з причини помилкових дій людини відбуваються в системах управління повітряним рухом в 90% випадків, на автотранспорті – у 85%, на ядерних станціях США – у 70%, у транспортній авіації – в 19% випадків. Шокуючі дані наводить К. Рассел [15], згідно з якими через помилки медичного персоналу в США гине до 100 тис. осіб на рік.

У зв’язку з цим постає проблема професійної надійності майбутніх фахівців, що характеризує працівника за кінцевим результатом його діяльності.

Проблема надійності вперше стала об’єктом наукових досліджень у середині ХХ ст. Протягом останніх п’ятдесяти років розуміння сутності “надійності” значно розширилося завдяки розробкам А. Астаф’єва, А. Берга, В. Бодрова, А. Губинського, Ю. Добромиського, В. Дружиніна, Г. Нікіфорова, В. Небиліцина, А. Піскоппеля та ін.

У зарубіжній психології протягом останніх п’ятдесяти років виконано велику кількість досліджень з проблеми надійності людини-оператора.

Їх огляд представлений у працях В. Вудсон, Д. Майстер, Д. Міллер, Д. Норман, К. Парк, Д. Расмуссен, А. Свайн, А. Суейна та ін.

Проте аналіз публікацій свідчить, що, незважаючи на значні результати вчених у дослідженні проблем надійності, системні розробки з питань професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування й безпеки на авіаційному транспорті відсутні.

Метою статті є розкриття сутнісних і процесуальних характеристик професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

Проблема надійності фахівця особливо актуальна у зв'язку з тим, що низка професій характеризується екстремальними умовами, які можуть не тільки зумовлювати зниження надійності людини, а й справляти на неї шкідливий і небезпечний вплив. Це положення визначає тісний зв'язок проблем надійності та безпеки праці.

У психології проблема надійності психічної діяльності дотично присутня з початку оформлення її у самостійну науку. Це зумовлено тим, що будь-які форми функціонування психіки не забезпечені від помилкових проявів. Той факт, що психічне відображення може бути помилковим, ставить питання про надійнісні параметри функціонування психіки. Тому в “ранніх” працях з психології автори, характеризуючи психічні явища та процеси, нерідко вживали терміни “надійність” або “ненадійність”. Помилки в перебігу пізнавальних процесів (пам'яті, сприйняття, розв'язання інтелектуальних завдань тощо), неправильні дії, порушення в саморегуляції психічних станів, неадекватні дії в ситуації, що склалася, – всі ці приклади психічної ненадійності завжди були в полі зору експериментальної психології. Говорячи про психологію, зазначимо, що статусу наукової проблеми надійність набула в інженерній психології. Саме в розрізі інженерно-психологічних завдань почалися цілеспрямовані дослідження з цієї проблеми, були зроблені перші спроби формування її понятійного апарату та теоретично-методичних основ. Інженерна психологія вперше порушила питання про надійність професійної діяльності, під якою прийнято розуміти безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) протягом необхідного часу при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового та своєчасного виконання дій і діяльності в цілому є результатом надійного функціонування різних підсистем організму, психіки людини, також її професійної підготовки та досвіду.

В інженерній психології надійність визначають як здатність людини виконувати зумовлені функції із заданою точністю, в межах певного проміжку часу в конкретних умовах діяльності. Г. Ложкін та Н. Повякель визначають надійність як сукупну професійну якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин) і визначається через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки в конкретний момент людина чи система управління відповідають вимогам, що до них висуваються” [5, с. 98]. Дослідники розглядають професійну надійність спеціаліста як властивість людини, що характеризує її здатність безпомилково виконувати професійну діяльність протягом необхід-

ного терміну часу при заданих умовах або як здатність підтримувати потрібну якість діяльності у визначених умовах протягом заданого часу.

Становлення в інженерній психології проблеми надійності пов'язано з тим, що людина-оператор з певних причин допускає в процесі професійної діяльності різні за характером помилки. А отже, справедливою буде думка, що проблема надійності є похідною проблеми помилок. Ціна людських помилок стрімко зростає з появою складних автоматизованих систем управління. Нерідко розплатою за непрофесійні дії оператора, що керує такими системами, є не тільки зниження показників ефективності та надійності системи управління, економічні й матеріальні втрати, а й загибель людей. Тому для вирішення завдання забезпечення необхідної надійності автоматизованих систем управління важливе, а часто й вирішальне значення має надійність виконання своїх функцій її інтегральною, найбільш відповідальною ланкою – людиною. У зв'язку з вищесказаним зауважимо, що більшість інженерно-психологічних розробок безпосередньо або опосередковано спрямовані на забезпечення надійності професійної діяльності людини-оператора. Так, у працях В. Небиліцина [8] і Б. Ломова [6] уперше в інженерній психології було викладено психологічний зміст проблеми надійності та намічено шляхи досліджень у цій галузі. На їх думку, надійність оператора може бути істотно підвищена шляхом узгодження, гармонізації характеристик людини та машини, тобто шляхом урахування особливостей психічних процесів і властивостей людини при проектуванні засобів індикації, органів управління, інформаційних панелей, ергономіки робочого місця загалом. Окрім того, надійність роботи людини-оператора безпосередньо залежить від якості її професійної підготовки, індивідуальних особливостей, зокрема властивостей нервової системи й особистісних факторів.

З погляду результативності діяльності поняття надійності фахівця означає, насамперед, безвідмовність, безпомилковість і своєчасність дій, спрямованих на досягнення конкретних професійних цілей у процесі взаємодії з технікою або з іншими фахівцями. Тому, на думку В. Бодрова, наявність або відсутність відмов і помилкових дій можна розглядати як основний професійний (зовнішній) показник надійності фахівця [2, с. 4].

Б. Ломов розглядає поняття “надійність” з якісного та кількісного боку. “Як якісна характеристика надійність є здатність системи (або її ланки, деталі) виконувати необхідні функції в заданий інтервал часу. У кількісному визначенні надійність є ймовірність того, що система або її елемент будуть виконувати необхідні функції задовільно протягом заданого часу і в заданих умовах” [7, с. 78].

Співзвучною є думка В. Небиліцина про те, що визначення надійності людини може мати не тільки кількісний, а і якісний характер. Використання кількісних (імовірнісних) засобів оцінювання надійності людини складно реалізувати, оскільки її психологічні та фізіологічні параметри взаємопов'язані й функціонують фактично безперервно, а реакція індивіда на суму зовнішніх впливів має нелінійний характер [2, с. 36].

Б. Ломов показав зв'язок надійності людини з її працездатністю, з функціональним станом (втомою), з типологічними властивостями нервової системи. Характеризуючи параметри точності людини, він особливо детально розглянув такий параметр надійності, як помилки, зокрема, запропонував їх класифікацію, визначив підходи до вивчення причин їх виникнення, виявив деякі особливості прояву помилок при сприйнятті інформації, розпізнанні сигналів і на інших етапах перетворення інформації [6, с. 36].

За численними даними зарубіжних дослідників, на надійність професійної діяльності та процес прийняття рішень впливають різні чинники: складність завдання й інформаційне перевантаження [13]; зовнішні чинники [10]; вік, професійний досвід [11]; рівень розвитку професійно важливих якостей [14]; рівень професійної підготовки фахівця [16] тощо.

У психолого-педагогічній літературі поняття “професійна надійність” нерідко ставлять в один синонімічний ряд з поняттям “ефективність діяльності”, тобто зі здатністю людини вирішувати покладені на неї завдання своєчасно й точно протягом заданого часу з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та ресурсів. Критеріями її ефективності при цьому є: своєчасність – виконання поставленого перед людиною завдання у відведений для цього термін часу; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати поставлене завдання без помилок, оптимально чи в межах установлених відхилень; надійність – збереження здатності вирішувати поставлене завдання точно й своєчасно протягом заданого часу (робочого циклу, робочого дня, в особливих ситуаціях тощо); витрата ресурсів – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачається людиною в процесі трудової діяльності, а також швидкість відновлення її початкового рівня працездатності [1, с. 5].

Г. Ложкін та Н. Повякель, вивчаючи психологічні аспекти професійної діяльності, відзначають, що надійність діяльності людини-оператора пов'язана з категорією ефективності діяльності й впливає на її результативні показники. Переважно вона відображає процесуальну характеристику якості діяльності та за певних умов зниження надійності трудового процесу може суттєво не впливати на кінцеві результати [5, с. 98]. Вчені вважають поняття ефективності ширше за поняття надійності, розуміючи під ефективністю “кількісну міру досягнення мети з урахуванням витрат” [5, с. 32] та розглядають надійність, якість і продуктивність як результативний аспект ефективності діяльності.

У низці досліджень поняття “надійність” визначено через категорію працездатності. Так, у праці А. Губинського зі співавторами [4] надійність подано як властивість зберігати стійку працездатність у певних режимах і умовах роботи. А. Войтенко зі співавторами [3] поняття надійності окремих її показників визначають також як властивість людини зберігати свою працездатність.

На нашу думку, надійність нерозривно пов'язана з працездатністю як системною властивістю, що утворюється в результаті включення в діяльність. Професійна надійність характеризує людину за кінцевим результатом діяльності, за точністю та своєчасністю дій у трудовому процесі.

Надійність є сукупною якістю, властивістю людини, зумовленою її спрямованістю на професійну діяльність, професійною підготовленістю та досвідом. На рівень професійної надійності фахівця впливають також ступінь розвитку його професійно важливих якостей і стан функціональних систем організму (Г. Нікіфоров, 1996; В. Бодров, В. Орлов, 1998; А. Крилов, 2000 та ін.).

В. Бодров зазначає, що технічний прогрес і негативні наслідки, що його супроводжують у вигляді помилкових дій та відмов техніки, аварій, професійного травматизму, є причиною вивчення надійності діяльності людини. Зміст і напрями її розвитку визначалися досягненнями в галузі психології та фізіології праці, інженерної психології, ергономіки, аваріології тощо. Основним предметом досліджень у цій галузі є помилка людини в процесі діяльності, її причини, прояви й наслідки, а також психологічні рекомендації щодо забезпечення високої надійності та безпеки праці [2, с. 48].

Надійність людини-оператора іноді ототожнюють з поняттям стійкості робочого процесу. Поняття надійності є більш широким, оскільки стійкість характеризує збереження рівня ефективності та якості діяльності на відносно стабільній, однорідній, незмінній ділянці трудового процесу при вирішенні конкретного завдання. Надійність діяльності, окрім вищевказаного, відображає й особливості зміни стійкості при переключенні від одного завдання до іншого, при переході до різних умов виконання цих завдань у межах конкретної діяльності. У зв'язку із цим надійність конкретної діяльності характеризує ймовірність збереження її стійкості в умовах, що змінюються.

Найбільш істотним недоліком більшості визначень є те, що в них не відображено біологічну та психологічну сутність явищ забезпечення стійкості, пластичності, адаптивності й компенсації психічних і фізіологічних процесів, що регулюють цілеспрямовану поведінку, мобілізацію функціональних резервів та особистісних ресурсів.

На нашу думку, подібні визначення надійності акцентують увагу на внутрішніх, потенційних можливостях і здібностях людини в її забезпеченні, але не повною мірою розкривають специфічність цього поняття з погляду процесуальних (стійкість функціонування) і результативних (безвідмовність, безпомилковість тощо) характеристик.

Ряд дослідників при визначенні поняття надійності людини використовують імовірнісну характеристику виконання нею трудового завдання. На думку А. Войтенко і В. Пономаренко [3], ймовірнісна категорія цього поняття більш повно відображає сутність професійної надійності. У своєму твердженні автори спираються на визначення Б. Ломова [6], який вважає, що надійністю діяльності є ймовірність того, що робота буде виконана на будь-якій стадії функціонування системи протягом заданого часу.

Нам імпонує думка дослідників, які вказують на доцільність включення в поняття професійної надійності фахівця характеристик самої особистості, здатності людини зберігати оптимальну ефективність і напруженість праці й

необхідні фізичні та психічні якості в умовах можливого ускладнення виробничої ситуації (Н. Завалова, Б. Ломов, Р. Макаров, В. Пономаренко).

Окремі дослідники при визначенні надійності виділяють крім процесуальних, результативних показників також фізіологічний, психофізіологічний і психологічний компоненти, що виконують функції енергетичного, ресурсного, інформаційного забезпечення, регуляції діяльності (Л. Дікая), а також соціально-психологічний, комунікативний компоненти (Б. Ломов, В. М'ясніков, С. Саричев та ін.).

Останніми десятиріччями минулого століття у зв'язку з необхідністю класифікації помилок оператора були розглянуті окремі аспекти особистісної надійності, що впливають з психологічного осмислення поняття “людського фактора”, яке почали активно впроваджувати в науковий обіг. А. Філіппов, Б. Ломов та інші, враховуючи розмитість цього поняття, виділяли “особистісну” і “групову” складові стосовно класифікації причин помилок оператора [2, с. 87]. “Особистісний фактор” визначали як сукупність індивідуальних особливостей конкретної людини, які можуть стати причиною виникнення помилкових дій, тобто можуть бути пов'язані з причинами виникнення, характером перебігу та результатом порушень у діяльності.

У публікаціях наступних років перелік класів причин помилкових дій не змінився, за винятком того, що морально-політичні якості стали називати морально-етичними, а характеристика видів причин зазнала незначних змін [2, с. 81].

Більшість формулювань визначають надійність людини як властивість, що характеризує її здатність безвідмовно, якісно, безпомилково виконувати будь-яку діяльність протягом певного часу при заданих умовах і при збереженні в допустимих межах психофізіологічної “ціни діяльності”.

Одним з найбільш важливих є питання про критерії надійності фахівця.

Надійність неможливо виміряти, оскільки не існує приладу, який би міг вказати на величину цієї якості. Тому поширеним є уявлення, що оцінити таку властивість людини, як надійність, можна за допомогою сукупності її показників. Як критерії дослідники часто використовують різні характеристики:

- безвідмовність і швидкість виконання робочих функцій фахівця;
- точність і стійкість параметрів функціонування;
- безвідмовність, безпомилковість і своєчасність дій, спрямованих на досягнення конкретних професійних цілей;
- психофізіологічна “ціна” діяльності та результуючі параметри роботи;
- ефективність і завадостійкість.

Пошуки критеріїв надійності передбачають вивчення не тільки наявних, а й потенційних якостей людини, аналіз її резервів, які змінюються в процесі життя та діяльності. Як зазначає Б. Ломов [7], складнощі в пошуку цих критеріїв зумовлені обмеженою можливістю використання для цієї мети аналітичних даних і необхідністю врахування динамічної взаємодії ансамблю функцій. Надзвичайно важким є також виявлення ступеня стійкості тієї чи іншої функції, якості, властивості людини.

Надійність фахівця не можна охарактеризувати на основі лише кількісних показників, які використовують для оцінювання технічних систем. Тільки після якісного аналізу трудового процесу, виявлення його найбільш складних етапів, вивчення структури діяльності й окремих дій стає можливим здійснити кількісне оцінювання надійності. Для цього В. Небиліцин [8] запропонував використовувати такі критерії: кількість завдань, що виконуються без помилок; кількість помилок за певний проміжок часу або відрізок діяльності; середній робочий час між двома помилками; ймовірність роботи без помилок протягом певного проміжку часу або відрізка діяльності.

Професійна підготовка фахівців у ВНЗ, діяльність яких пов'язана з роботою в екстремальних умовах, окрім оволодіння системою професійних знань, умінь і навичок, повинна обов'язково включати процес формування професійної надійності. Недоліки підготовки фахівця в цьому аспекті можуть у подальшому призвести до того, що молода людина, пройшовши професійно-психологічний відбір у ВНЗ, набувши там спеціальних знань і вмінь, у подальшій професійній діяльності не зможе працювати на необхідному рівні надійності.

Таким чином, проблема надійності професійної діяльності є актуальною проблемою не тільки психології праці, а й професійної освіти.

Як технологія, що забезпечує формування професійної надійності фахівця, може виступати педагогічний супровід професійної освіти.

Найважливішим принципом педагогічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти на самостійне прийняття рішення про шляхи свого професійного становлення й усвідомлення відповідальності за його наслідки. Метою педагогічного супроводу є створення умов для повноцінного професійного становлення особистості.

Педагогічний супровід у ВНЗ, на нашу думку, це цілісна система взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в ході навчально-виховного процесу, спрямованого на створення передумов для успішної професійної підготовки та становлення майбутніх фахівців.

Реалізація технології педагогічного супроводу формування професійної надійності фахівця можлива при використанні особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку.

Педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця передбачає створення передумов для його професійного розвитку, становлення професійного "Я", адекватної самооцінки, освоєння методів професійного самозбереження. Ефективний педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця має стати складовою особистісно орієнтованої професійної освіти.

При визначенні поняття "професійна надійність суб'єкта діяльності" ми виходили з таких положень:

– системоутворювальним фактором професійної надійності суб'єкта є дії в моменти прийняття рішення, коли фахівець, який виступає наділеним повноваженнями суб'єктом, повинен на основі наявних знань в

умовах невизначеності та дефіциту часу усвідомлено й відповідально прийняти рішення, здійснити професійну діяльність;

– професійна діяльність суб'єкта – це процес вирішення комплексних, багатокритеріальних, взаємозумовлених професійних завдань принципово нового рівня;

– характерними ознаками надійності, на які вказують більшість учених, є: досягнення поставленої мети, безвідмовність, підтримання робочих параметрів протягом певного часу, мінімізація помилок, стійкість до невизначеності ситуації, запас резервних можливостей, ефективна групова взаємодія, своєчасність виконання професійних дій.

Висновки. У результаті осмислення й узагальнення отриманої в процесі дослідження інформації, ми дійшли висновку, що професійна надійність фахівця – це сукупна властивість суб'єкта, що характеризує його здатність продуктивно, якісно, з оптимальними енергетичними та часовими витратами вирішувати актуальні професійні завдання в заданих умовах діяльності, вдосконалюючи свою професійну компетентність і середовище професійної діяльності відповідно до суспільних і особистісних потреб.

Список використаної літератури

1. Анализ и учет факторов, влияющих на эффективность деятельности человека-оператора / под ред. А. И. Прохорова, Р. Э. Эльбура. – Рига : Мысль, 1974. – 105 с.
2. Бодров В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. – 288 с.
3. Войтенко А. М. К вопросу о профессиональной надежности летчика / А. М. Войтенко, В. А. Пономаренко // Военно-медицинский журнал. – 1993. – № 5. – С. 51–53.
4. Губинский А. И. Теория надежности в применении к оператору / А. И. Губинский, Б. Ф. Ломов, Р. М. Мансуров, Г. В. Суходольский // Инженерная психология в приборостроении. – Москва, 1967. – С. 116–124.
5. Ложкин Г. В. Практическая психология в системах “человек-техника” : учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – Киев : МАУП, 2003. – 296 с.
6. Ломов Б. Ф. Деятельность человека-оператора в системах “человек-машина” / Б. Ф. Ломов // Вестник АН СССР. – 1975. – № 1. – С. 51–60.
7. Ломов Б. Ф. Человек и техника / Б. Ф. Ломов. – Москва : Советское радио, 1966. – 464 с.
8. Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления / В. Д. Небылицын // Хрестоматия по инженерной психологии / под ред. Б. А. Душкова. – Москва : Высш. шк., 1991. – С. 238–248.
9. Cott H. V. Human Errors: Their Causes and Reduction / H. V. Cott // Human Errors in Medicine. – New Jersey : Hillsdale. – 1994. – P. 63–65.
10. Novak D. Dual-task performance in multimodal human-computer interaction: Psychophysiological perspective / D. Novak, M. Mihelj, M. Munih // Multimedia Tools and Application. – 2012. – Vol. 56. – № 3. – P. 553–567.
11. Himma K. E. The concept of information of overload: A preliminary step in understanding the nature of a harmful information-related condition / K. E. Himma // Ethics and Information Technology. – 2007. – Vol. 9. – P. 259–272.
12. O'Hare D. Cognitive failure analysis for aircraft accident investigation / D. O'Hare, M. Wiggins, R. Batte, D. Morrison // Ergonomics. – 1994. – Vol. 37. – № 11. – P. 1855–1869.

13. Psychophysiological Evaluation of Task Complexity and Cognitive Performance in a Human Computer Interface Experiment / William M. Mount, Deborah C. Tucek, Hussein A. Abbass / Neural Information Processing: Lecture Notes in Computer Science // 19th International Conference, ICONIP. – 2012. – Doha, Qatar. – November 12–15, 2012. – Vol. 7663. – P. 600–607.
14. Queuing Network Modeling of a Real-Time Psychophysiological Index of Mental Workload in Event-Related Potential (ERP) / Wu Changxu, Liu Yili, C. Quinn-Walsh // Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part A: Systems and Humans. – 2008. – Vol. 38. – № 5. – P. 1068–1084.
15. Russel C. Human error: Avoidable mistakes kill 100.000 heftiness a year / C. Russel // Washington Post. – 1992. – February 18. – P. WH7.
16. Theerasak P. Information overload among professionals in Thailand // Journal of Information Technology Impact. – 2010. – Vol. 10. – № 3. – P. 171–200.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2015.

Лещенко Г. А. К вопросу профессиональной надежности авиационных специалистов

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного профессионального образования – профессиональной надежности будущего специалиста. Исследуются взгляды ученых на сущность дефиниции “профессиональная надежность”. Дается авторское определение понятия “профессиональная надежность специалиста”.

Ключевые слова: профессиональная надежность, субъект труда, ошибка, безотказность деятельности, работоспособность, человек-оператор.

Leshchenko G. To the Problem of the Professional Reliability of Aviation Specialists

The article deals with one of the topical problems of modern professional education – the problem of the professional reliability of future specialists. The views of scientists on the interpretation and understanding of the definition “professional reliability”. It has been defined, that the dominating number of formulations defines the person’s reliability as the feature to unfailingly, qualitatively, precisely realize any activity within the defined period of time under specified conditions and in case the “cost of activity” is saved to the permissible psychophysiological bound. The factors that influence the professional activity reliability and the process of decision making are defined.

It is noted, that the professional training of university specialists, acting in extreme conditions, except for mastering the system of professional knowledge, skills and habits, certainly includes the process of the professional reliability formation, for the lack of the specialist’s training in this case can lead that the specialist after having passed the professional-psychological selection, having acquired special knowledge and skills in the future professional activity will not be able to work on the needed reliability level.

As a result of reflection and generalization obtained in the course of research information, we concluded that the specialist professional reliability - a combined entity property that characterizes its ability to productively, efficiently, with optimal energy and time spent to solve actual professional tasks in given conditions of by improving their professional competence and professional work environment according to social and personal needs.

Key words: professional reliability, subject of labor, mistake, infallibility of activity, working ability, person-operator.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано функції культурологічної освіти у формуванні професійно-педагогічної культури; обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя; доведено, що культурологічний зміст етапів формування професійно-педагогічної культури забезпечує створення умов для включення майбутніх учителів у діяльність, яка детермінує розвиток елементів професійно-педагогічної культури.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, професійно-педагогічна установка, етапи формування, умови формування, критерії сформованості, функції культурологічної освіти.

Актуальним завданням сучасної педагогічної науки й практики є забезпечення шкільної освіти кадрами нового покоління вчителів, конкурентоспроможним ресурсом діяльності яких є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, засвоєні технології навчання та виховання, а й здатність до особистісного розвитку, виходу за межі нормативної діяльності, здатність створювати та передавати цінності. Це детермінує пошук нових підходів до формування особистості вчителя, здатного вдосконалювати свої професійні якості, генерувати й утілювати в життя сучасні ідеї навчання та виховання, протистояти життєвим негараздам. У зв'язку із цим сутність професійної підготовки майбутнього вчителя закономірно розглядати не як оволодіння знаннями та навичками, а як процес становлення й розвитку професійно-педагогічної культури фахівця. Тому вирішення проблеми формування професійно-педагогічної культури (ще на етапі підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ)) як якості особистості, що визначає міру та спосіб оволодіння вчителем професійною компетентністю, є перспективним для сучасної професійної освіти.

Актуальність проблеми зумовила інтерес до неї багатьох науковців. Значний внесок у дослідження культурних основ педагогіки зробили філософи й психологи: М. Бахтін (ідея діалогу культур); В. Біблер (культура як діалог); Л. Виготський (культурно-історичний підхід до розвитку особистості); Г. Батищев, М. Мамардашвілі, Е. Маркарян (уявлення про культурне поле самої особистості й коло її спілкування). Їхні праці визначили зв'язок культурної антропології із сучасною педагогікою.

Теоретико-методологічні основи формування особистості майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ розкрито в працях О. Абдуліної, С. Архангельського, В. Загвязинського, В. Ільїна, В. Краєвського, Б. Лихачова та ін.

Дослідження, присвячені формуванню в студентів педагогічної культури, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, представлені працями О. Бондаревської, С. Єлканова, І. Ісаєва, В. Кан-Каліка, В. Максимова, А. Колесової, Є. Шиянова та ін.; теоретико-методологічним засадам формування професійної культури – працями В. Гриньової, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Нічкало, О. Савченко, Н. Кузьміної та ін. Введення в науковий обіг поняття “професійно-педагогічна культура вчителя” характерне для останніх років, окремі його аспекти аналізували В. Барабанщиків, І. Ісаєв, І. Пальшкова, В. Сластьонін, О. Ходусов та ін.

У концептуальному плані для дослідження проблем професійно-педагогічної культури мають значення праці О. Бондаревської, І. Ісаєва, В. Сластьоніна, О. Шевнюк (культуроологічний підхід в освіті), С. Батищева, Л. Ведернікової, А. Маркової, Н. Соловйової (розвиток і саморозвиток особистості педагога в процесі здійснення ним педагогічної діяльності), І. Ісаєва, О. Мудрик, В. Полукарова (соціокультурна детермінація професійно-педагогічної діяльності), Е. Зеєра, Є. Павлютенкова (професійне становлення особистості), І. Беха, А. Сущенко, С. Подмазіна, І. Якиманської (гуманістична педагогіка й особистісно орієнтована освіта). Однак, незважаючи на досить великий доробок науковців, вирішення суперечності між якісно новими вимогами суспільства до професійно-педагогічної підготовки й розвитку особистості вчителя, переважно знанневим підходом до організації освітнього процесу у ВНЗ вимагає подальшого дослідження процесуальних аспектів формування професійно-педагогічної культури, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя.

Становлення ціннісної свідомості студента, переведення її в нову якість – професійну самосвідомість і мислення можливо тільки через культурну форму квазіпрофесійної життєдіяльності, адже тільки культура трансформує глобальні загальнолюдські цінності в цінності, які є досяжними у сфері освіти, що створює передумови для формування ціннісної свідомості майбутнього вчителя. Тому як узагальнену методологічну основу дослідження цієї проблеми ми обрали культурологічний підхід.

Культурологічний підхід дає змогу розглядати педагогічну освіту як компонент культури й один з каналів її трансляції, дає підстави бачити в педагогічній освіті не тільки засіб здобуття кваліфікації майбутніми працівниками освіти, а й шлях досягнення більш глибокого розвитку особистості вчителя як носія та творця культури, розглядає проблеми педагогічної освіти в загальнокультурному контексті, як інтеграцію особистості студента ВНЗ із загальною та професійно-педагогічною культурою, як активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій [1].

Педагог із високим рівнем загальної та професійно-педагогічної культури зможе реалізувати у своїй практиці культуротворчі функції школи, освіти й педагогіки. Формування професійно-педагогічної культури є

головним, системоутворювальним фактором становлення майбутнього вчителя при культурологічному підході. Теоретичні розробки О. Шевнюк [8, с. 88–89] дають змогу виділити такі функції культурологічної освіти у формуванні професійно-педагогічної культури:

– пізнавальну (спрямована на формування професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності та забезпечує введення в основні положення теорії культури та її категоріального апарату);

– ціннісно-орієнтаційну (спрямована на усталення аксіологічно обґрунтованих орієнтацій у світі культурних смислів, ідеалів, які сприяють продуктивному розв'язанню життєвих проблем, з перспективним спрямуванням їх на проектування діяльності, змістом якої є трансляція соціально значущих культурних цінностей у внутрішній світ учнів);

– комунікативну (сприяє розвитку вмінь і навичок культурної взаємодії на основі толерантності та взаєморозуміння; обміну культурними знаннями, соціальними цінностями, почуттями, переживаннями, настроями; задоволенню потреб у міжособистісному спілкуванні з орієнтацією на формування в майбутнього вчителя досвіду діалогової взаємодії в педагогічному процесі на засадах взаєморозуміння й рівності);

– праксеологічну (забезпечує освоєння основних історичних форм і методів соціально-культурної діяльності людства, орієнтацію в основних параметрах різних професійних культур, у технологіях проектування культурно-просвітницької й культурно-масової роботи, спрямованої на формування досвіду педагогічної практики інкультураційної роботи в навчальних закладах, пошук авторських конструктивних принципів культурологічної освіти);

– гуманістичну (покликана здійснити загальну інкультурацію особистості, створити умови для досягнення нею рівня культурного саморозвитку й самореалізації, завдяки чому вона зможе вибирати оптимальні стратегії особистісної й професійної діяльності, які спрямовані на формування професійної готовності майбутнього вчителя до творчого підтримання дитини в її визначенні у світі культурних цінностей).

У своєму дослідженні ми спирались на такі теоретичні положення [6, с. 254–255]:

1) професійно-педагогічна культура – це:

– універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється в різних формах свого існування: педагогічна культура суспільства, родини, школи, ВНЗ, окремої особистості;

– інтеріоризована загальна культура, що спроектована у сферу професійної педагогічної діяльності;

– системне утворення, що вибірково взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем і володіє інтегративними якостями цілого;

2) особливості реалізації й формування професійно-педагогічної культури вчителя зумовлені індивідуально-творчими, психофізіологічними, ві-

ковими характеристиками, соціальним і педагогічним досвідом особистості [6, с. 254–255].

Спираючись на попередній виклад, ми визначаємо *професійно-педагогічну культуру* як інтегральне, динамічне, структурно-рівневе утворення особистості, що визначає міру й спосіб творчої самореалізації вчителя в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, створення й передачу педагогічних цінностей і технологій. Психологічна структура професійно-педагогічної культури включає прояви когнітивної (якість, повнота, глибина, систематизованість педагогічних знань), мотиваційно-ціннісної (система життєвих цінностей; ставлення до педагогічних проблем) і поведінкової (професійно-педагогічна спрямованість поведінки; самоконтроль, самооцінка, самокорекція; готовність до педагогічної діяльності) сфер [5, с. 342]. Все вищезазначене і власний досвід викладання дали змогу виділити *структурні компоненти* професійно-педагогічної культури, а саме:

- світоглядно-методологічний – сукупність педагогічних цінностей, створених людством і певним чином включених у цілісний педагогічний процес (мотиваційно-ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності й існуючих педагогічних систем, освоєння та творча реалізація універсальної стратегічної структури педагогічної діяльності);

- технологічний – способи й прийоми педагогічної діяльності вчителя (його складові: діагностико-проектувальна – оволодіння вміннями діагностики й самодіагностики рівня професійно-педагогічної компетентності, вміння на основі результатів рефлексії застосовувати знання з метою особистісного вдосконалення, навички створення дидактичних і методичних проектів, розробка уроків на основі теоретичних знань, уміння вивчати інтереси, схильності учнів; організаційно-прикладна – безпосередня організація навчальної діяльності учнів і власної педагогічної діяльності; комунікативна – вироблення власного стилю педагогічного спілкування гуманістичної спрямованості);

- індивідуально-творчий – механізм оволодіння професійно-педагогічною культурою та її втілення як творчого акту (процес присвоєння, перетворення, інтерпретації вчителем вироблених педагогічних цінностей, що визначається як його особистісними особливостями, так і характером його педагогічної діяльності).

Таким чином, під формуванням професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя ми розуміємо процес і результат освоєння студентом способів послідовного й гармонійного оволодіння професійно-педагогічною компетентністю та педагогічною культурою. Кінцевим результатом впливу системи всіх методів, форм, технологій є мотиваційна сфера особистості.

Розглядаючи професійно-педагогічну компетентність як одне з мотиваційних утворень – установку, конкретизуємо в цьому аспекті її складові. Спираючись на модель особистісно-професійного становлення осо-

бистості Е. Зеєра [2, с. 81–100] і дослідження Є. Ільїна [2, с. 145–148], ми пропонуємо таку структуру професійно-педагогічної культури як різновиду мотиваційної установки:

1. Професійно-педагогічні диспозиції (емоційний компонент) – емоційна схильність до сприйняття явищ професійного життя (колег, учнів і їх батьків, рішень, дій, ідей, норм).

2. Професійно-педагогічні переваги (раціональний компонент) – свідоме ставлення до педагогічної дійсності (усвідомлення власної позиції щодо педагогіки та ступінь власного захоплення педагогічною діяльністю).

3. Професійно-педагогічні орієнтації (ціннісний компонент) – переваги, заломлені через систему засвоєних цінностей і безпосередньо пов'язані з уявленнями про цінності професії, педагогічну культуру, моральні норми та зразки духовної поведінки; орієнтації – важливий мотиватор розвитку й саморозвитку професійно-педагогічної культури.

Рівні сформованості професійно-педагогічної культури вчителя виражаються через систему критеріально-показникових ознак:

– ціннісного ставлення до компетентного здійснення педагогічної діяльності, що розуміється як сукупність педагогічно цінних орієнтацій, які: а) виявляються в реальних професійних діях, учинках; б) виконують роль регуляторів педагогічної діяльності; в) забезпечують компетентне здійснення педагогічної діяльності; г) виражаються через цінності-цілі, цінності-знання, цінності-якості й цінності-відносини;

– технологічно-педагогічної готовності до компетентного здійснення педагогічної діяльності, що виявляється в умінні здійснювати діагностико-проектувальну, організаційно-прикладну й комунікативну діяльність, кожна з яких виражається у сформованості відповідних умінь;

– готовності до дослідницько-творчої діяльності, що також виражається в наявності методологічних знань і сформованості відповідних умінь.

Структурні компоненти професійно-педагогічної культури визначають ступінь сформованості професійно-педагогічної культури, що виражається через її рівні: 1) рівень професійно-педагогічної грамотності – володіння всім комплексом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, напрацьованих наукою (знання, розуміння й застосовування цих знань) [4, с. 294]; 2) рівень професійно-педагогічної компетентності – особливий вид предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення в царині своєї діяльності (знання, розуміння й ефективно застосовування цих знань) [5, с. 334]; 3) ціннісно-смысловий рівень – сукупність особистісно значущих й особистісно-цінних спрямувань, ідеалів, переконань, поглядів, відносин, вірувань у галузі психології вчителя, його діяльності, стосунків з оточенням (відображає внутрішній світогляд людини, що знаходить себе у продуктивному цілепокладанні та наданні життю людини певного особистісного сенсу); 4) рефлексивний рівень – аналіз цілей, процесу та результатів власної діяльності з присвоєння професійно-педагогічної культури, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, які при цьому відбува-

ються; 5) культуротворчий рівень – створення об'єктів професійно-педагогічної творчості (образів, цілей, символів, понять, дій, відносин, цінностей та переконань), що збагачує як власну культуру людини, так і культуру в глобальному сенсі [7, с. 203–216].

Для набуття майбутнім учителем атрибутівних для суб'єкта культури якостей необхідна реалізація в процесі навчання змісту культурологічної освіти, що включає когнітивну, аксіологічну, праксеологічну, комунікативну, суб'єктну складові. Оскільки реалізація змісту всіх складових культурологічної освіти вимагає власної активності студента як суб'єкта культури, то всі вони виявляються через функціонування суб'єктної складової, яка забезпечує суб'єктність професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як здатність до творчого конструювання змісту й характеру педагогічного процесу відповідно до логіки культури [8, с. 80–82]. На нашу думку, суб'єктна складова центрує внутрішнє функціонування культурологічної освіти у ВНЗ відповідно до її мети, спрямованої на формування готовності майбутнього вчителя до саморозвитку.

Результати дослідження дали нам змогу виділити такі умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя:

– створення моделі формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, яка реалізується, якщо в ході педагогічної освіти відбувається зіставлення позиції студента в межах Я-концепції як обов'язкового елемента рефлексивного професіоналізму з еталонними нормативами педагогічної діяльності, і створення в результаті цього індивідуально вироблених особистих норм діяльності, що відповідають нормам професійно-педагогічної культури;

– послідовна реалізація в освітньому процесі ВНЗ комплексу завдань, спрямованих на поетапне формування елементів професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя: а) розвиток мотивації розвитку професійно-педагогічної культури; б) оволодіння студента цілепокладанням, яке є ядром формування професійно-педагогічної культури; в) включення його в науково-дослідну роботу; г) вибір студентом змісту, методів і форм освіти з урахуванням регіонального компонента як результату самовизначення майбутнього професіонала;

– впровадження культурологічного підходу до підготовки студента з опорою на соціокультурні умови регіону, традиції, духовну спадщину й гуманістичну освітню парадигму, що включає ідеї педагогічної толерантності, гуманітаризації освіти, плюралізації дослідницької свідомості, етнокультурної самоідентифікації тощо;

– рефлексивне осмислення майбутнім учителем власної навчально-професійної діяльності (при співвіднесенні норм культури з уявленнями студента, отриманими в результаті рефлексії його власної діяльності, відповідно до норм культури виникає особиста норма діяльності, яка є індивідуальною; процес формування професійно-педагогічної культури набуває особистісного сенсу).

Ми вважаємо, що при формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя необхідно врахувати такі закономірності:

- осмислення студентом змісту професійно-педагогічної культури як способу розвитку й перетворення свого особистісного та професійного зростання;
- наступність у напрямках: формування мотивації, навчання способів цілепокладання, включення студента в дослідницьку діяльність, вибір змісту, методів і форм освіти при внутрішній їхній індивідуалізації;
- цілісність розвитку професійно-педагогічної культури при опорі на загальнолюдські, національні, регіональні цінності як орієнтири вибору професійного “Я” у взаємодії з учнями.

Тобто формування професійно-педагогічної культури – це процес поетапний. Культурологічний зміст кожного етапу забезпечує створення умов для включення майбутніх учителів у відповідну діяльність, у якій формуються елементи професійно-педагогічної культури. Розглянемо мету кожного етапу: 1) *етап актуалізації* – усвідомлення майбутнім учителем необхідності формування професійно-педагогічної культури й актуалізація його особистісного потенціалу; 2) *технологічний етап* – розвиток комунікативно-технологічних умінь у структурі педагогічної діяльності майбутнього вчителя; 3) *конструктивно-креативний етап* – саморозвиток і самореалізація студента; 4) *коригувальний етап* – вироблення стійких ціннісних орієнтацій щодо систематичного саморозвитку та самовдосконалення на основі оптимізації навчально-професійної діяльності.

Висновки. Результати нашого дослідження дали змогу зробити такі висновки: 1) формування професійно-педагогічної культури забезпечується цілеспрямованою реалізацією в процесі підготовки майбутнього вчителя сукупності психолого-педагогічних умов, які визначають на основі вивчення сформованості рівнів професійно-педагогічної культури студента; 2) в процесі актуалізації цінностей і смислів культури майбутній учитель стає суб’єктом культури та здатен свідомо й правильно обирати мету та засоби діяльності, творчо оперувати отриманими результатами пізнавального пошуку, критично оцінювати власні досягнення, реалізувати потребу у взаємодії з іншими суб’єктами на основі діалогу й співробітництва.

Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку ми вважаємо дослідження проблем розвитку професійно-педагогічної культури вчителя в період його професійного становлення після закінчення ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы. Новое педагогическое мышление / О. С. Газман. – Москва : Просвещение, 1989. – 156 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – Москва ; Воронеж : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та : МОДЭК, 2003. – 480 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1996. – 400 с.

5. Психология и педагогика : учеб. пособ. / К. А. Абульханова, Е. Г. Баранов, Е. Н. Богданов и др. ; под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.

6. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Инновационная Академия, 2002. – 576 с.

7. Соколова Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности / Л. Б. Соколова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1999. – 365 с.

8. Шевнюк О. Л. Структура і функції культурологічної освіти / О. Л. Шевнюк // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 80–89.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Лисина Л. А. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя

В статье анализируются функции культурологического образования в формировании профессионально-педагогической культуры; обосновываются психолого-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя; доказывается, что культурологическое содержание этапов формирования профессионально-педагогической культуры обеспечивает создание условий для включения будущих учителей в деятельность, которая детерминирует развитие элементов профессионально-педагогической культуры.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, профессионально-педагогическая установка, этапы формирования, условия формирования, критерии сформированности, функции культурологического образования.

Lisina L. Psychological-Pedagogical Conditions of Formation of Professional and Pedagogical Culture of a Future Teacher

The article defines that the formation of professional and pedagogical culture of a future teacher is a process and a result of the development of student ways consistent and harmonious mastery of professional pedagogical competence and pedagogical culture; the expediency of application of cultural approach as a generalized methodological foundations of the study of psycho-pedagogical conditions of formation of professional and pedagogical culture of a future teacher; describe the features of cultural education in the development of professional and pedagogical culture: cognitive, value-orientation, communication, praxeology, humanistic; selected and analysed structural components of professional and pedagogical culture: philosophical and methodological, technological, individual creative; the structure of professional and pedagogical culture, as a kind of motivational installation, which consists of professional-pedagogical dispositions, preferences, orientations; the levels of formation of professional and pedagogical culture of the teacher (vocational teacher qualification, competence, values and meanings, reflective, cultural) is expressed through a system of criteria indicative signs: value relations, technological-educational readiness to competent implementation of pedagogical activity, the willingness to research and creative activity; reasonably psycho-pedagogical conditions of formation of professional and pedagogical culture of a future teacher selected regularities that need to be considered; it is proved that the development of professional and pedagogical culture is a gradual process, the cultural content of each stage ensures conditions for inclusion of future teachers in the respective activity in which elements are formed professional and pedagogical culture.

Key words: professional pedagogical culture; stages of the formation conditions of the formation; criteria of the finishing of the formation; the culturegical educational functions.

УДК 371.134

ЛЯО ЦАЙЧЖИ, ХУ ЦИИН

ЭТНИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В КИТАЕ

В статье отмечено, что проблема формирования этноэстетической культуры молодежи занимает одно из центральных мест среди ключевых проблем педагогической науки в Китае. Значительными воспитательными возможностями в этом плане обладает этнический туризм, который позволяет ознакомиться молодым людям с духовно-эстетическим богатством разных этнических групп.

Ключевые слова: этнический туризм, этноэстетическая культура, средство, молодежь, Китай.

На сегодняшнем этапе развития китайского общества особенно актуальными становятся вопросы обеспечения культурной идентичности каждой личности. Как известно, Китай является страной с самым многочисленным населением в мире. Следует также отметить, что КНР – это полиэтническое государство, на территории которого проживают более пятидесяти пяти разных этнических групп. Причем представители этнических меньшинств составляют чуть более 8% от всего населения, доминирующим этносом в котором является ханьцы [11].

Без сомнения, каждый этнос пытается укрепить свою культурную идентичность, максимально усилить роль своей культуры в обществе, что значительно обостряет национальную проблему в КНР. Причем усиление тех или иных общественных и политических противоречий нередко провоцирует даже проведение акций представителей этнических меньшинств в защиту своих интересов.

Однако продуманная и гибкая государственная политика по национальной проблеме позволяет своевременно разрешать возникающие противоречия и создавать благоприятные условия как для развития каждого этноса, так и для укрепления могущества китайского государства в целом. Как указывается в научной литературе, основу национальной политики правительства КНР составляют такие основные принципы:

- 1) равенство всех национальностей;
- 2) образование автономных районов проживания малочисленных народов;
- 3) способствование интенсивному развитию экономики и культуры национальных районов;
- 4) повышение уровня образования и подготовки национальных кадров;
- 5) уважение и сохранение традиций, обычаев и верований малочисленных народов, сохранение их языка.

Очевидно, что реализация вышеуказанных принципов позволяет, с одной стороны, максимально способствовать сохранению и развитию уни-

кальной культуры каждой этнической группы, а с другой – укреплению доминирующей идеи о развитии единой китайской нации как своеобразного “суперэтноса”.

Кроме этого, одним из ключевых положений государственной политики является признание за всеми народами, проживающими на территориях КНР, статуса “нации” при одновременном включении всех этнических групп в понятие “китайская нация”. При этом отрицается возможность национального самоопределения и конфедеративного устройства государства. Вместо этого осуществляется организация национально-государственного строительства на основе районно-национальной автономии [5].

Следует также отметить, что много внимания в разных государственных институциях КНР уделяется вопросам обеспечения культурной идентичности представителей разных этносов, что является необходимой предпосылкой, с одной стороны, для успешного развития каждой народности, а с другой – для сохранения и усиления культурного многообразия населения страны [8]. Как следствие, проблема формирования этноэстетической культуры китайской молодежи занимает одно из центральных мест среди ключевых проблем педагогической науки в Китае.

Как свидетельствует анализ научной литературы, много исследований посвящено изучению отдельных вопросов формирования этноэстетической культуры личности. В частности, освещены такие аспекты этой проблемы:

- сущность этнической, эстетической культуры и взаимосвязь между ними (В. Андрущенко, Г. Волков, И. Кон, Н. Корякина, М. Крюков, Д. Лихачев, В. Сластенин, Г. Шевченко, Фань Вэнь Лань и др.);

- методы и формы формирования национальной эстетической культуры личности (М. Алдошина, А. Афанасьев, И. Гончаров, Инь Айцин, Лю Пэй, Б. Рыбаков, Се Менган, Цзо Чжэньгуань и др.);

- основные пути и средства формирования культурной идентичности молодежи (А. Гусейнов, Ю. Лотман, Я. Меркушина, У Сяопин, Шэнь Хуэй, Фэн Юнпин, Чжан Сюйдун, Чжан Цзюнь и др.).

Несмотря на научную ценность опубликованных работ указанных авторов, результаты исследования показали, что проблема формирования этноэстетической культуры личности, в том числе средствами этнического туризма, изучена в целом недостаточно. Поэтому возникает необходимость в изучении, обобщении и анализе теоретических идей и накопленного в Китае по этой проблеме практического опыта, что позволит обеспечить дальнейшее развитие теоретических положений о формировании этноэстетической культуры молодежи средствами этнического туризма, а также усовершенствовать этот процесс на практике.

Цель статьи – проанализировать возможности этнического туризма как средства формирования этноэстетической культуры молодежи в КНР.

По мнению М. Авдошиной, этноэстетическая культура – это “специализированная часть культуры общества и личности, сложное системное образование, системообразующими элементами которого выступают эстетиче-

ские отношения того или иного народа и соответствующая им система этноэстетических ценностей” [2, с. 83]. На ее основе формируется этноэстетическая культура отдельного человека, представляющая собой “интегративную характеристику личности, часть общей культуры, системообразующими элементами которой выступают усвоенные эстетические отношения того или иного народа и соответствующая им система этноэстетических ценностей” [1]. О сформированности данной культуры свидетельствует наличие у человека хорошего эстетического вкуса, высокохудожественных потребностей, социально значимого этноэстетического идеала, способности чувствовать и создавать красоту с позиции менталитета конкретного этноса [2, с. 83]. Кроме этого, как считает Р. Валиева, эта культура включает в себя систему художественно-эстетических знаний и способов деятельности, динамичность, структурность, а также творческую направленность личности [6].

Очевидно, что с целью формирования этноэстетической культуры личности можно успешно использовать разные методы и средства. Одним из таких средств является этнический туризм. В связи с этим целесообразно раскрыть сущность этого феномена более подробно.

Как установлено, в научной литературе указанное понятие трактуется неоднозначно. В частности, И. Биржаков считает, что этнический туризм – это подвид культурного туризма, целью которого является знакомство туристов с отдельными нациями и народами и их изучение с целью культурного или языкового обмена [4]. По мнению Н. Маловой, это понятие отражает одно из направлений туризма, имеющее четко выраженные этнические, языковые и культурные составляющие, причем этнотуризм может быть как внутренним, так и внешним [7]. В соответствии со взглядами А. Барлуковой, этнический туризм – это вид туризма, основная цель которого заключается в познании бытовой культуры определенной этнической общности [3, с. 107]. В работах китайских авторов указывается, что данный вид туризма предполагает посещение туристов отдельных провинций с целью ознакомления с повседневной жизнью их жителей [12; 13].

Анализ мнений разных авторов позволяет сделать вывод о том, что этнический туризм – это вид туризма, направленный на изучение этнической культуры конкретного народа. При этом учитывается точка зрения ученых о том, что этническая культура – это совокупность черт культуры, касающихся преимущественно обыденной жизнедеятельности, бытовой культуры. В частности, она включает: орудия труда, нравы, обычаи, нормы права, ценности, постройки, одежду, пищу, средства передвижения, жилище, знания, верования, виды народного искусства и т. д. [9; 10].

Следует отметить, что сегодня в КНР проводятся многочисленные широкомасштабные мероприятия на основе вложения колоссальных материальных средств с целью развития этнического туризма. Это позволяет ежегодно увеличивать количество участников этнотуров, которые организуются как для иностранцев, так и для самих китайцев. Значительный интерес последних к таким поездкам объясняется, в частности, наличием в

разных провинциях существенных отличий в кухне, обычаях, культурных традициях и даже в языке.

Нередко свои особые традиции и специфический образ жизни складываются даже у жителей отдельных небольших населенных пунктов. В связи с этим следует отметить, что, например, в уезде Фуюань объектом этнического туризма является восстановленная нанайская деревня Жуацзы. Она располагается в 12 километрах от места слияния Уссури и Амурской протоки у острова Большой Уссурийский. Значительной популярностью у туристов пользуется также воссозданная на реке Хэйлунцзян (Амур) нанайская деревня Jiejinkou. В частности, в этой деревне туристы могут ознакомиться с разными самобытными ремеслами, представляющими особые технологии создания окрашенных изделий из кости, дерева, бересты; уникальными музыкальными инструментами (варган, односторонний бубен); народными танцами. Особый восторг у посетителей вызывают экспонаты местного этнографического музея, представляющие собой бесценную коллекцию древних реликвий нанайцев, изделий ручной работы и примитивных инструментов.

Как известно, большинство работников в Китае не имеет свободного графика отпусков. Однако в стране существует система праздничных каникул, которые позволяют организованно приобщать людей разного возраста к туристической деятельности. В частности, основные внутренние туристические туры приходится на три периода так называемых “золотых недель”: китайский Новый год, 1 Мая (День труда) и 1 Октября (День образования КНР).

В контексте поднятой проблемы важно подчеркнуть, что во время проведения этнических туров особое внимание уделяется вопросам формирования этноэстетической культуры молодежи. Этому способствует их ознакомление с духовно-эстетическим богатством разных этнических групп: самобытной продукцией народных ремесел, песнями и танцами, национальной музыкой, которая исполняется на уникальных музыкальных инструментах, национальными костюмами, произведениями живописи и другими образцами народного декоративно-прикладного искусства, которые используются для украшения жилища и т. д.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в КНР проблеме формирования этноэстетической культуры молодежи уделяется большое внимание. Среди разных педагогических методов и средств, используемых в этом процессе, важное место занимает этнический туризм. Причем приобщение молодых людей к участию в этнических турах позволяет им лучше узнать культуру как своей этнической группы, так и других этнических общностей, проживающих на территории Китая.

В дальнейшем исследовании предполагается проанализировать педагогические возможности других средств, которые можно успешно использовать в процессе формирования этноэстетической культуры молодежи.

Список использованной литературы

1. Алдошина М. И. Осмысление теоретических основ процесса формирования этноэстетической культуры студентов / М. И. Алдошина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – Майкоп : АГУ, 2009. – Вып. 2 (44). – С. 13–20.
2. Алдошина М. И. Формирование этноэстетической культуры будущих преподавателей в классическом университете: региональный аспект / М. И. Алдошина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки. – 2008. – № 10 (52). – С. 83–91.
3. Барлукова А. В. Классификационный статус этнического туризма / А. В. Барлукова // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2010. – № 10 (72). – С. 106–198.
4. Биржаков М. Б. Введение в туризм / М. Б. Биржаков. – 9 изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Герда, 2007. – 576 с.
5. Булдакова В. Г. Национальная политика КНР в отношении малочисленных народов [Электронный ресурс] / В. Г. Булдакова. – Режим доступа: <http://www.abirus.ru/content/564/623/627/635/762.html>.
6. Валиева Р. З. Психолого-педагогические основы формирования эстетических представлений личности художественными средствами [Электронный ресурс] / Р. З. Валиева. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>.
7. Малова Н. Этнический туризм: проблемы, тенденции, перспективы [Электронный ресурс] / Н. Малова. – Режим доступа: <https://archive.today/20130417212604/www.sgu.ru/faculties/historical/sc.publication/tourism/practice.tur.2.php/#selection-1433.0-1441.34>.
8. Меркушина Я. С. Культурная идентичность современного китайского общества / Я. С. Меркушина // Дискуссия. – 2013. – № 7 (37). – С. 38–41.
9. Монгуш М. В. “Этническая культура”: содержание и составляющие / М. В. Монгуш, А. А. Зайцева, Е. С. Бакшеев // Культурологический журнал. – 2014. – № 2 (16). – Режим доступа: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/267.html&j_id=19.
10. Этнические и этносоциальные категории: Свод этнографических понятий и терминов. – Москва : ИЗА РАН, 1995. – Вып. 6. – С. 55.
11. National bureau of statistics of China (Национальное бюро статистики Китая) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stats.gov.cn/tjgb/rkpcgb/index.htm>.
12. 孙培青; 中国教育史(第3版) [M]; 华东师范大学出版社, 第3版, 2009 (6), 515页.
13. 王艳, 高元衡; 健康旅游概念、类型与发展展望[J], 桂林旅游高等专科学校学报. 2007(6), 第17-20页.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2015.

Ляо Цайчжи, Ху Ціін. Етнічний туризм як засіб формування етноестетичної культури молоді в Китаї

У статті визначено, що проблема формування етноестетичної культури молоді посідає одне із центральних місць серед ключових проблем педагогічної науки в Китаї. Значні виховні можливості в цьому плані має етнічний туризм, який дає змогу ознайомитися молодим людям з духовно-естетичним багатством різних етнічних груп.

Ключові слова: етнічний туризм, етноестетична культура, засіб, молодь, Китай.

Liao Caizhi, Hu Qiyihg. Ethnic Tourism is a Means of Forming of Ethno-Esthetic Culture of Young People in China

The problem of ethno-esthetic culture's forming of young people marked in the article, occupies one of the central places among the key problems of pedagogical science in China.

In the context of the research under the concept "Ethno-esthetic culture" the integrative description of personality, the part of general culture, the mastered esthetic relations of one or another people and corresponding to them system of ethno-esthetic values (M. Aldoshina) come forward the system forming elements of that, is understood.

It is also set that ethnic tourism is the type of tourism, directed to the study of ethnic culture of concrete people, i. e. the totalities of lines of the culture, touching mainly ordinary vital functions, domestic culture. In particular, an ethnic culture includes: tools, dispositions, customs, norms of right, value, building, clothing, food, motor vehicles, dwelling, knowledge, beliefs, and types of folk art.

In peoples Republic of China the numerous large-scale measures are conducted on the basis of investment of huge material facilities with the purpose of development of ethnic tourism. It allows annually increasing the amount of participants of ethno-rounds, which are organized both for foreigners and for the Chinese. In particular, ethnic tourism is used as means of ethno-esthetic culture's forming of young people. It is assisted by the acquaintance of young people with spiritually-aesthetic riches of different ethnic groups: by the original products of folk-crafts, songs and dances, national music that is carried out on unique musical instruments, national suits, works of painting and other standards of the folk decorative-applied art, that is used for the decoration of dwelling and etc.

Key words: *ethnic tourism, ethno-esthetic culture, means, young people, China.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті розкрито сутність понять “професійно-етична культура”, “педагогічні умови”; висвітлено філософські, психолого-педагогічні погляди на проблему формування професійно-етичної культури студентів медичного коледжу; визначено організаційно-педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутнього медика.

Ключові слова: майбутній медичний працівник, медична освіта, особистість, педагогічні умови, професійно-етична культура, професійна підготовка, професійна самосвідомість, студенти-медики, формування.

В умовах сучасних змін у галузі медицини та модернізації медичної освіти в Україні актуалізовано проблему якісної підготовки студентів медичних коледжів, які мають високий рівень професійно-етичної культури й здатні результативно виконувати свої професійні функції. Професійно-етична культура є невід’ємним складником загальної культури майбутнього медичного працівника, показником його моральної та громадянської зрілості, своєрідним індикатором особистісних і професійних цінностей.

Мета статті – розкрити сутність понять “професійно-етична культура”, “педагогічні умови”; висвітлити філософські, психолого-педагогічні погляди на проблему формування професійно-етичної культури студентів медичного коледжу; визначити педагогічні умови формування в них професійно-етичної культури.

Гуманістична спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, підвищений медико-соціальний захист найбільш вразливих верств населення у ст. 4 Основ законодавства України про охорону здоров’я окреслено як основні принципи охорони здоров’я. Професійна підготовка студентів медичного коледжу повинна спрямовуватися на формування не лише медичної компетентності, а й професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників, на чому акцентовано увагу в Основах законодавства України про охорону здоров’я. Тому одним із завдань професійної підготовки студентів у медичних коледжах має бути створення педагогічних умов для формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників.

Особливості професійної підготовки майбутніх медичних працівників розкрили В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін. Окремі аспекти професійної культури майбутніх медиків досліджували В. Андронов, І. Гурвич, В. Зайцев, Л. Матвеева, О. Одеришева, Т. Румянцева, М. Тараришкіна та ін. (професійний особистісний розвиток і професійно-особистісна культура), С. Герасименко, Р. Карсон, О. Метса, М. Мусохранова, Л. Цветкова (про-

фесійно-комунікативна культура), Н. Аношкін, Т. Цавенородієв та ін. (становлення клінічного мислення), Є. Андронов, В. Ташликов, Н. Яковлева та ін. (психологічна компетентність лікаря).

Учені розглядають особистісну культуру як багатогранне утворення. Зокрема, О. Лосєв акцентує увагу на таких її компонентах, як самосвідомість та інтелігенція, котрі передбачають одухотвореність, самопізнання, живу душу, що дихає свідомістю, розумом, внутрішньою красою [3, с. 63]. М. Каган наголошує на тому, що “всі аспекти й рівні загальнолюдської культури... врешті-решт відбиваються в індивідуальній свідомості, поведінці, діяльності відповідно до особливостей кожної особистості, і чим яскравішою є її індивідуальність, тим більш своєрідною є особистість як носій культури” [3, с. 53].

Основа формування професійно-етичної культури – гуманістичне спрямування особистості [1, с. 9–10], що передбачає добровільність, власну ініціативу та творчість у виконанні відповідних навчально-пізнавальних дій, прагнення до саморегуляції своїх професійно-етичних знань, а також спрямованість викладачів медичного коледжу на виявлення у студентів стійкого інтересу до розвитку професійно-етичних якостей.

Педагогічні умови розуміють також як оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей, завдяки якій реалізуються компоненти технології. За І. Підласим, реалізацію змісту навчання забезпечують педагогічні умови, які оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [5, с. 280]. Організаційно-педагогічні умови впливають на навчальний процес, дають змогу ефективно управляти навчанням відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети.

Для ефективної діяльності педагогічного колективу з формування професійно-етичної культури майбутнього медика необхідно створити освітнє середовище, яке сприяє прояву творчого потенціалу майбутніх медиків; удосконалити структуру навчальних планів, зміст навчальних дисциплін, надати їм гнучкості й варіативності з метою підвищення рівня освітніх потреб студентів щодо професійно-етичної підготовки; забезпечити гуманістичну спрямованість змісту навчальних дисциплін, які сприяють розвитку професійно-етичної культури майбутнього медика [4, с. 11].

До педагогічних умов формування професійно-етичної культури майбутніх медиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін зараховуємо: забезпечення професійної спрямованості змісту гуманітарної підготовки; застосування комплексу психолого-педагогічних підходів (аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісний); упровадження інтерактивних методик управління пізнавальною діяльністю; цілеспрямовану підготовку викладачів гуманітарних дисциплін до формування професійно-етичної культури майбутніх медиків.

Рівень сформованості професійно-етичної культури характеризує ступінь опанування фахом, виражається в потребі самовдосконалення й самовираження в умовах професійної діяльності та неперервного підвищення кваліфікації. Завдання формування професійної етики майбутніх фахівців полягають у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; виробленні звичок моральної поведінки тощо [2, с. 14–15].

Одним із важливих аспектів професійної спрямованості в підготовці майбутніх медичних працівників є викладання ділової української мови (за професійним спрямуванням); головне завдання дисципліни – виховання гуманної особистості з високою мовною культурою, милосердного і професійно освіченого майбутнього фахівця-медика. Проблема функціонування української мови у медичній сфері включає три аспекти: професійно-прикладний, національно-культурний і морально-патріотичний.

Професійно-прикладний аспект реалізується у процесі спілкування з пацієнтами. Медик має говорити зрозуміло, проникливо, переконливо, викликати довіру. Оволодіння мистецтвом слова для майбутнього медика – це передумова успішного впливу на пацієнтів, могутній засіб профілактики й лікування багатьох захворювань, пропаганди здорового способу життя. Функціонування національної мови в медичній галузі забезпечує повноту мовно-професійного спілкування медичних працівників. Любов і повага до рідної мови є ознакою моральності, вихованості, інтелігентності, сприяє вихованню громадянських почуттів, відповідальності перед пацієнтом і суспільством, посилення прагнення до самовдосконалення.

Педагогічна взаємодія на засадах застосування інноваційних психолого-педагогічних підходів сприяє професійно-етичній спрямованості вивчення гуманітарних предметів у медичних коледжах.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. Використання інтерактивних методів навчання при вивченні гуманітарних дисциплін у медичних коледжах має на меті виробити у студентів чітке уявлення про професійно-етичну культуру, систему її норм і правил, а також ознайомити з основами професійних умінь з дотримання вимог щодо професійно-етичної культури медичного фахівця.

Ключовим моментом у підвищенні якості формування професійно-етичної культури майбутніх медиків під час вивчення гуманітарних дисциплін у медичному коледжі є готовність викладачів до постійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової культури, опанування та реалізації нових методів і прийомів навчально-виховної діяльності.

Важливим складником гуманітарної підготовки є позааудиторна виховна робота викладачів, яка допомагає розвивати у студентів ділову активність, почуття відповідальності, вміння працювати й орієнтуватися в ситуації, швидко, відповідально та професійно приймати рішення, сприяє поповненню знань і вдосконаленню професійних умінь і навичок.

Підґрунтям позааудиторної роботи в медичному коледжі є ідеї добра, правди та краси, особливо акцентовано увагу на формуванні у студентів-медиків милосердя, співчуття, толерантності, делікатності, вміння зберігати лікарську таємницю, утверджувати глибоке розуміння загальнолюдських моральних цінностей і громадянського обов'язку.

Процес формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників, на наш погляд, неможливий без наявності комплексу педагогічних умов:

- встановлення гуманістичних міжособистісних відносин як базової основи формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників;
- постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає педагогічну співпрацю й духовну взаємодію між викладачем і студентами;
- організація спільної творчої діяльності студентів і викладачів, що сприяє накопиченню та передачі досвіду професійно-етичної культури;
- творчий підхід викладачів до управління процесом формування професійно-етичної культури майбутніх медичних працівників;
- використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, які стимулюють прояв професійно-етичної культури і вміння майбутніх медичних працівників працювати в команді;
- поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;
- самоорганізація пізнавально-творчої самостійної роботи майбутніх медичних працівників;
- конструювання професійно-медичних ситуацій, що стимулюють формування та застосування на практиці професійно-етичної культури, розвиток професійної свідомості й культури діалогу;
- забезпечення взаємозв'язку медичного навчального закладу з професійним середовищем, посилення професійної спрямованості навчання.

Висновки. Таким чином, комфортні педагогічні умови сприяють формуванню в майбутнього медичного фахівця свідомого професійного самовизначення; розробленню та впровадженню змісту, організаційних форм і методів, спрямованих на оволодіння початковими професійними медичними знаннями, вміннями, навичками; формуванню у студентів медичного коледжу професійно-етичної культури, показниками якої є морально-етичні якості, самостійність, відповідальність, зібраність, самовдосконалення, самопізнання, комунікабельність, терпимість, толерантність, креативність, вміння самоаналізу та самоконтролю.

Формування професійно-етичної культури майбутнього медичного працівника – це складний багатоаспектний процес формування світоглядних і спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, відчуттів, моральних принципів, норм поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, які виявляються в її предметно-трудої діяльності й забезпечують її вищу ефективність.

Список використаної літератури

1. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Я. Андрійчук. – Київ, 2003. – 19 с.
2. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Кривошеєва. – Вінниця, 2007. – 20 с.
3. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – Москва : Политиздат, 1991. – С. 63.
4. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Переймибіда. – Київ, 2008. – 21 с.
5. Пидласый И. П. Педагогика / И. П. Пидласый. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Маляренко А. Н. Педагогические условия формирования профессионально-этической культуры студентов в медицинском колледже

В статье раскрыта суть понятий “профессионально-этическая культура”, “педагогические условия”; освещены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему формирования профессионально-этической культуры студентов медицинского колледжа; определены организационно-педагогические условия формирования профессионально-этической культуры будущего медика.

Ключевые слова: *будущий медицинский работник, медицинское образование, личность, педагогические условия, профессионально-этическая культура, профессиональная подготовка, профессиональное самосознание, студенты-медики, формирование.*

Malyarenko A. Pedagogical Conditions of Formation of Professional and Ethical Culture of the Students in the Medical College

In the article the essence of the concepts of “ethical culture”, “pedagogical conditions”; lit philosophical, pedagogical and psychological views on the problem of formation of professional and ethical culture of the students of the medical College in the course; identifies organizational and pedagogical conditions of formation of professional and ethical culture of the future physician.

Organizational-pedagogical conditions affect the learning process, allowing to effectively manage learning tasks according with the selected forms, methods, techniques, collectively the provisions, compliance with which ensures the achievement of this goal.

Pedagogical conditions is a collection of diverse socio-pedagogical and didactic factors, contribute to the formation of the future medical professional conscious of professional self-determination; development and implementation of content, organizational forms and methods aimed at the mastery of primary professional medical knowledge, abilities, skills; contribute to the formation of students of the medical College of professional ethical culture, which includes: moral and ethical qualities, independence, responsibility, self-discipline, self-improvement, self-knowledge, communication skills, tolerance, creativity, ability of self-examination and self-control.

Key words: *future medical professional, medical education, personality, pedagogical conditions, professional ethical culture, professional training, professional identity, medical students, formation.*

КЛАСИФІКАЦІЯ ПОНЯТЬ “ЦІННІСТЬ” І “ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ” У ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЦІ ТА ЮРИДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянуто класифікацію понять “цінність” і “ціннісні орієнтації” в педагогіці, психології та юридичній літературі. Проблемі цінностей і ціннісних орієнтацій присвячено безліч наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених. Ціннісні орієнтації особистості різні автори тлумачать по-різному. Сукупність сформованих, сталих цінностей, ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, забезпечуючи стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки й діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів. Існують десятки визначень поняття “цінність”, проте в основі всіх головна ідея, що істина – це властивість самих думок, які правильно відображають дійсність, а цінність – властивість самих речей, які відповідають певним цілям, намірам, планам.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистість, класифікація цінностей, мотивація.

Проблема понять “цінність” та “ціннісні орієнтації” турбує людство відтоді, коли людина усвідомила ідеологію свого існування: відокремленість від довколишнього світу й одночасно міцний зв’язок з ним.

Світ людини – це світ цінностей. Цінностями є не тільки коштовності, а й те, що має для неї значення. Цінності – це значущі для людини об’єкти: матеріальні або ідеальні. Так, у широкому значенні слова цінностями називають узагальнені, стійкі уявлення про те, що відповідає якимось потребам, інтересам, намірам, цілям, планам людини (або групи людей, суспільства).

Цінність – це не природна властивість чогось – зовнішнього предмета, події чи явища; у цінності відображено ставлення індивіда до предмета, події чи явища, а саме ставлення, у якому виявляється визнання цього чогось як важливого, значущого.

У своїй діяльності, у прийнятті рішень, у судженнях людина виходить з тих чи інших цінностей, орієнтується на них. Провідні для індивіда цінності визначають його “систему координат” – систему ціннісних орієнтацій. А ціннісні орієнтації, як показують філософія та психологія, підкреслюють одну з першорядних потреб людини.

Цінності та ціннісні орієнтації завжди були одним з найбільш визначних об’єктів дослідження філософії, етики, соціології та психології.

Система ціннісних орієнтацій, будучи психологічною характеристикою, виявляє змістовне ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначає мотивацію її поведінки, суттєво впливає на всі сторони його діяльності. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність до здійснення певної діяльності щодо задоволення потреб та інтересів, вказують на спрямованість її поведінки.

Метою статті є визначення та класифікація таких понять, як “цінність” і “ціннісні орієнтації”.

Використання терміна “ціннісна орієнтація” як операційного вимагає від дослідника ретельнішого вивчення сутності самого поняття, особливо з позиції таких наук, як педагогіка й психологія. До проблеми ціннісних орієнтацій зверталися відомі психологи А. Г. Ковальов, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн та інші, які включають і досліджуваний нами компонент у розроблювані структури особистості.

Поняття “цінності” в його психологічному тлумаченні тотожне деякому комплексу психологічних явищ, який, хоча термінологічно й позначається по-різному, але семантично однопорядковий: Н. Д. Добринін називає його “значущістю”; О. М. Леонтьєв – “особистісним сенсом”; В. Н. Мясіщев – “психологічними відносинами”; Д. М. Узнадзе – “установкою”. Тобто в психології “цінність”, “ціннісна орієнтація” виступають як елементи мотивації людини. Засвоєні індивідом значення, зумовлені його потребами, інтересами, що зафіксовані в його установках, складаються в ціннісні орієнтації особистості як конкретне її ставлення до цінностей життя. Для психолога важливий саме особистісний аспект ціннісних виборів. Саме ця обставина й сприяла передачі проблеми ціннісних орієнтацій особистості соціальній психології.

Соціальні психологи стверджують, що переведення всієї сукупності поглядів, переконань, соціальних умінь і відносин особистості, за яким стоять її знання, світогляд, життєвий досвід, концепція життя, в практичну поведінку та в продуктивну діяльність здійснюється за допомогою специфічних соціально-психологічних механізмів: ціннісних орієнтацій і соціальних установок. У ціннісних орієнтаціях та соціальних установках потреби виступають не як потреба людини, а як реальна ієрархія цінностей і норм, на які орієнтована особистість, якими вона керується. У відповідні моменти активності людини вся сукупність стійких ціннісних орієнтацій і соціальних установок приходить у стан готовності. Ця сукупність містить у собі акумульований життєвий досвід [13, с. 127].

Я. Гудечек визначає психологічну основу ціннісних орієнтацій як різноманітну структуру потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що беруть участь у створенні спрямованості особистості, які виражають соціально детерміноване ставлення особистості до дійсності. Дослідник закликає приділяти пильну увагу теоретичній розробці знань про ціннісні орієнтації особистості, їх емпіричній перевірці та практичному використанню у виховній та освітній діяльності [4, с. 109].

У психології, як і в інших науках, є спроби класифікації цінностей. Один з теоретиків психології особистості В. Франкл [15, с. 221], обговорюючи питання про сенс життя, висунув три категорії цінностей. Цінність першої категорії – творча, актуалізується в дії. Цінність другої категорії – переживання, реалізується у (відносно) пасивному прийнятті світу нашою свідомістю. Цінності відносин актуалізуються скрізь, де індивід стикається

з чим-небудь, нав'язаним долею, чого змінити вже не можна. З того, яким чином людина приймає такі сумні подарунки долі, асимілює всі ці труднощі у своїй душі, виникає безліч потенційних цінностей. Різні цінності поєднуються таким чином, що в результаті формується конкретне специфічне завдання для кожної людини. Це поєднання дає цінностям ту необхідність, якою люди відрізняються один від одного. Класифікацію цінностей, запропоновану В. Франклом у психології, ми вважаємо найбільш вдалою, що є, по суті, “скелетом” наступних ціннісних орієнтацій.

На сьогодні склався окремий напрям – педагогічна аксіологія, центральною проблемою якої є перетворення знань у переконання, опосередкованості засвоюваного фонду знань установками й ціннісними орієнтаціями. Це демонстрація різноманіття систем ціннісних орієнтацій, що співіснують, реальний плюралізм прагнень людей, які взаємодіють у процесі виховання; розробка та обґрунтування системи методичних процедур, що дають змогу виявляти й враховувати реально сформовані системи ціннісних орієнтацій; розробка та обґрунтування науково-методичного інструментарію, що дає змогу розкривати системи диспозицій, імпліцитних теорій особистості, реально регулюють персональні відносини. Усі видатні педагогічні системи минулого містять як свій найважливіший компонент розділ про цілі та цінності людського життя. А. С. Макаренко вклав у свою систему багато цінностей, перш за все, загальнолюдські. У 1920–1930-х рр. ніхто так ясно й реалістично не сформулював ціннісну проблему, як він. Його ціннісна конструкція складалася не з дедуктивних фраз, а з дійсних, неспростовних та здійснених ціннісних елементів: “У будь-якому разі, створення цінностей не є позитивним елементом виховання, тому праця, так звана навчальна праця, має виходити з уявлень про цінності, які вона може створювати” [11, с. 181].

Залучення молоді до цінностей трудової діяльності класики педагогіки бачили в тісному взаємозв'язку інтересів підлітків з інтересами виробничого й суспільного життя дорослих. А. С. Макаренко був упевнений, що “скільки-небудь надмірна праця в дитинстві, особливо праця механічна, одноманітна, пов'язана з тривалим повторенням інтересу, що не дає виходу природному прагненню кожного м'яза підлітка до руху, що не дає виходу природному прагненню до гри, – надзвичайно шкідливо позначається, насамперед, на розумовому стані вихованця” [11, с. 99].

Л. І. Божович, вивчаючи моральний аспект поведінки, встановила цікавий факт вибору поведінки в різних ситуаціях, усупереч свідомо прийнятому рішенню. Є люди, які поведуться морально, не думаючи при цьому ні про моральні норми, ні про моральні правила, не приймаючи при цьому спеціального рішення. Такі індивіди, які поставлені обставинами перед необхідністю поводитися аморально і мають відповідний намір, часом не можуть подолати моральний опір, що безпосередньо виникає в них. Аналіз такої поведінки показує, що вона збуджується або моральними почуттями, які сформувалися крім свідомості дитини, безпосередньо в практиці її спі-

лкування з іншими людьми, або мотивами, які раніше були опосередковані свідомістю, а потім уже на основі практики поведінки набули безпосереднього характеру [1, с. 386].

Така ситуація потребує роз'яснення, оскільки стосується безпосередньо проблеми вибору поведінки, її мотивації. У процесі мотивації беруть найактивнішу участь такі структурні елементи особистості: уявна ситуація, представлена об'єктивними можливостями, з одного боку, і суб'єктивними – з іншого; це ціннісні орієнтації особистості, що є ланкою, яка домінує в акті вибору. Сутність мотивації полягає в тому, що відшукується саме така дія, яка відповідає основній установці особистості, тобто готовності діяти в напрямі її реалізації. Процес переходу від мотиву до установки – це вольове питання, тобто здатність переключатися з мотивації на основну установку. Якщо в системі фіксованих установок є відповідні установки, то відбувається актуалізація однієї з них і слідує відповідна поведінка. Однак, у цій ситуації може виявитися, що система фіксованих установок особистості суперечить свідомо прийнятому наміру. У такому разі вольове зусилля буде спрямовано на те, щоб подолати імпульси фіксованих установок, що суперечать свідомому рішення. Людина ніби долає внутрішній опір у процесі виникнення нової установки, адекватно сформованому мотиву. У разі, якщо наступна за установкою поведінка призводить до очікуваного результату, то така установка (за певних умов) фіксується й включається до системи фіксованих установок особи і, при виникненні подібної ситуації, вона може актуалізуватися без об'єктивації. Болюча поведінка впливає відповідно й на систему ціннісних орієнтацій особистості, яка змінюється залежно від успіху чи невдачі вольової поведінки.

У разі слабкої волі мотив не переходить в установку, а замість вольової поведінки реалізується імпульсивно, а потім уже під цю поведінку підшукують мотив. Спостерігається явище повторної мотивації, яке називають ще й “раціоналізацією”. Це відбувається зазвичай в умовах конфлікту системи ціннісних орієнтацій і системи фіксованих установок. Наприклад, коли особистість на рівні свідомості характеризується суспільною спрямованістю, орієнтується на високі моральні цінності, а на несвідомому рівні (рівні фіксованих установок) – відрізняється індивідуалістичною спрямованістю. Таким чином, стає ясным і очевидним той факт, що механізм функціонування ціннісних орієнтацій є дуже ефектним інструментом вивчення особистості та її діяльності. Вони також надають широкі можливості для впливу на особистість у потрібному напрямі громадського процесу.

Ця обставина була розглянута в цілому ряді дисертаційних робіт. Проблему ціннісних орієнтацій у педагогіці висвітлено в працях М. І. Бурової-Ілієвої, Л. В. Георгінової, П. Р. Ігнатенко, І. В. Малихіної, З. М. Павлютенкової, В. А. Тіхілової, М. В. Чернобаєва та ін.

М. І. Бурова-Ілієва [2, с. 13] під ціннісною орієнтацією має на увазі “якісну характеристику” особистості, яка певним чином об'єднує психологічне та соціальне в людині, впливає на гармонійне поєднання й розвиток її

потреб, інтересів, мотивів, відносин, соціальних установок, спрямованості й посідає важливе місце в регуляції поведінки. Ціннісну орієнтацію автор найтіснішим чином пов'язує з установкою, а саму орієнтацію поділяє на когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Розглядаючи логічну систему виховного процесу та механізму засвоєння цінностей, дослідник виділяє кілька етапів у їх визначенні: отримання інформації про цінності; ієрархія й субординація прийнятих цінностей; трансформація їх у мотиви дій; реалізація цінностей у власній поведінці; постійна потреба в нових соціальних цінностях. Проте ці етапи не виставляються як критерії сформованості ціннісних орієнтацій у діяльності, а просто зводяться до знань про цінності, спрямованості до певних цінностей, відносин, мотивів, соціальних установок, потреб.

Л. В. Георгінова, розглядаючи структуру трудових ціннісних орієнтацій молодших підлітків, виділяє такі цінності вищого порядку: пізнавальні, моральні, творчі, естетичні, престижні, матеріальні, утилітарні та цінності процесу праці [3, с. 15]. Подібна систематизація цінностей праці не здається нам досить продуманою й логічно вибудованою. Створюється враження, що дослідник намагається осягнути неосяжне, не відокремивши та не виділивши чітку структуру трудових ціннісних орієнтацій.

П. Р. Ігнатенко тлумачить ціннісні орієнтації досить широко: як спрямованість особистості на суспільні цінності відповідно до її конкретних потреб, вважаючи при цьому, що вони виявляються в наявності потреби школяра в праці, у системі стійких позитивних, усвідомлених відносин і установок на працю; в інтересах, пов'язаних з усвідомленням життєвого значення праці, та вказують, якою мірою можуть задовольнити потребу, що виникає у зв'язку з працею. Таким чином, ціннісні орієнтації (на його думку) спонукають до цілеспрямованості дій щодо цих цінностей з метою, що представляють ті цінності конкретної праці, на які орієнтуються учні, вибираючи певну професію [6, с. 13]. Видається нерозумним настільки розширене тлумачення ціннісних орієнтацій через те, що спрямованість особистості включає в себе й інші види спонукань.

М. Г. Казакина у своєму дослідженні зазначає, що в цілому педагогічний аспект проблеми ціннісних орієнтацій у найзагальнішому вигляді, очевидно, полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей світу (норми моралі, Батьківщина, праця, ідеї гуманізму, служіння громадським інтересам, людська особистість, творчість, освіта тощо) зробити предметом усвідомлення й переживання як особливих потреб творення, освоєння, реалізації цих цінностей. Ціннісні орієнтації автор розглядає як інтегративне утворення, яке характеризує цілісну особистість, її спрямованість як ціннісне ставлення до об'єктивних цінностей, що виражаються в їх усвідомленні й переживаннях як потреб, які мотивують цю поведінку та програмує майбутнє [7, с. 11].

З. М. Павлютенкова у своєму дослідженні як основний засіб використовує інтереси учнів профтехучилищ, обґрунтовано вважаючи, що систе-

ма цінностей молоді виявляється в її інтересах і може бути зрозуміла як відображення інтересів [12, с. 41]. Автор дає відповідні критерії для оцінювання рівнів сформованості ціннісних орієнтацій, не наводячи конкретного визначення ціннісної орієнтації. Відзначено різні погляди на формулювання цього поняття та окреслено межі його застосування.

Соціально-педагогічному аналізу ціннісних орієнтацій учнів присвячена дисертація В. А. Тіхілової. Автор дає відповідну оцінку виявленим ціннісним орієнтаціям учнів профтехучилищ у різних сферах діяльності. Якої-небудь чіткої системи у вирішенні порушеної проблеми не проглядається; достатньо обґрунтованого напрямку у вивченні особистості молодих людей, на нашу думку, немає, що призвело до розрізненості, вибіркового тлумачення ціннісних орієнтацій узагалі [14, с. 116].

М. Ф. Чернобаєва, розглядаючи різні типи ціннісних орієнтацій (щодо матеріальних і духовних потреб, різних видів діяльності, через які і в яких задовольняються потреби особистості внутрішніх об'єктів самої особистості). Виділяє компоненти структури ціннісних орієнтацій, що безпосередньо характеризують школярів, і формулює висновок про неможливість цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій без практичної діяльності дітей [16, с. 83].

Водночас дослідник як показники сформованості того чи іншого компонента структури ціннісних орієнтацій виділяє лише кількісні ознаки: коефіцієнти кореляції між рівнем розвитку певних якостей підлітка і його становищем у класному колективі, що не можна вважати правомірним.

У юридичній літературі ціннісні орієнтації найбільше аналізують з позицій соціальних відхилень особистості. Так, академік В. М. Кудривцев, розглядаючи соціальні відхилення як деякий цілісний процес, виділяє в ньому як найважливіший компонент соціальні цінності.

Наприклад, виключення із системи цінностей такого принципу, як повага до людей, перетворює її в світогляд егоїста, егоцентризму. Зрозуміло, що вакуум у системі цінностей неминуче заповнюється уявленнями з протилежним знаком: якщо не цінується особистість, відповідно, у цій системі орієнтацій чільна роль належить егоїстичним інтересам або спотвореним вузькогруповим поняттям [10, с. 151].

Дослідження Є. М. Юцкової показало, що серед чинників, які сприяють життєвому успіху в обстежених осіб, які вчинили корисливі чи інші злочини, перше місце посіло “вміння використовувати будь-які засоби”, потім – “впливові друзі”, “щасливий випадок” тощо [17, с. 102]. Подібні цінності з протилежним знаком називають іноді “антицінності”, маючи на увазі їх антисоціальну спрямованість [10, с. 151].

Індивідуальні причини вчинення правопорушень Т. П. Козлова пов'язує з елементами внутрішньої регуляції поведінки людини, до яких належать ціннісні орієнтації [8, с. 12].

Розглядаючи спотворення в системі ціннісних орієнтацій, В. М. Кудривцев зазначає, що вони (спотворення) можуть виявлятися в різних фор-

мах, перш за все, в неповноті ціннісних орієнтацій, відсутності їх у системі тих чи інших уявлень, що мають важливе соціальне значення [10, с. 151].

В. Є. Коновалов наголошує, що неприйняття особистістю існуючих цінностей – наслідок свого розуміння цілей і сенсу життя, що ціннісна орієнтація особистості в більшості випадків досить пластична, і це зумовлює можливість та результативність впливу на неї [9, с. 39].

Проблемі ціннісних орієнтацій школярів приділяють велику увагу в розвинених капіталістичних країнах.

Р. Г. Гурова, проаналізувавши дані вчених розвинутих країн, робить висновок про те, що основними життєвими цінностями випускників французьких шкіл є: здоров'я, гроші, любов; англійських – знаменитість, просування по службі, високе суспільне становище; американських – успіх, слава, матеріальне благополуччя [5, с. 137].

Висновки. Ціннісні орієнтації – одне з основних структурних утворень зрілої особистості. Саме в них, за словами Б. Г. Ананьєва, сходяться її різні підходи до розуміння природи ціннісних орієнтацій, усі дослідники визнають, що особливості будови й змісту ціннісних орієнтацій особистості зумовлюють її спрямованість та визначають позицію людини щодо тих чи інших явищ дійсності. Також одностайна думка, що ціннісні орієнтації відіграють головну роль у регуляції соціальної поведінки людини, включаючи диспозицію особистості, її установки й мотиви, інтереси.

Ціннісні орієнтації виражають ставлення особистості до світу й визначаються через вибіркове ставлення суб'єкта.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Бурова-Илиева М. И. Ценностные ориентации и их роль в формировании личности несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Бурова-Илиева. – Москва, 1982. – 16 с.
3. Георгинова Л. В. Формирование трудовых ценностных ориентаций у учащихся 5–7 классов в процессе трудового обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Георгинова. – Ростов-на-Дону, 1980. – 17 с.
4. Гудочек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудочек // Психология личности в социалистическом обществе. Активное развитие личности. – Москва : Наука, 1989. – 183 с.
5. Гурова Р. Г. Социалистические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова. – Москва : Педагогика 1981. – 136 с.
6. Игнатенко П. Р. Формирование профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников на труд в сфере обслуживания : дис. ... канд. пед. наук / П. Р. Игнатенко. – Киев, 1978. – 199 с.
7. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М. Г. Казакина. – Ленинград : ЛГПИ, 1989. – 83 с.
8. Козлова Т. П. Профилактика правонарушений несовершеннолетних / Т. П. Козлова. – Киев ; Одесса : Вища школа, 1990. – 192 с.
9. Коновалов В. Е. Правовая психология : учеб. пособ. / В. Е. Коновалов. – Харьков : Основа, 1980. – 192 с.

10. Кудрявцев В. Н. Социальные отношения в системе общественных отношений / В. Н. Кудрявцев // Социальные отклонения / под ред. Л. А. Плеханова, В. Н. Кудрявцева. – Москва : Юрид. литература, 1989. – С. 146–171.
11. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
12. Павлютенкова З. М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций у учащихся профтехучилищ : дис. ... канд. пед. наук / З. М. Павлютенкова. – Киев, 1986. – 221 с.
13. Теоретическая и прикладная социальная психология / под ред. А. К. Уледова. – Москва : Мысль, 1988. – 333 с.
14. Тихилова В. А. Социально-педагогический анализ ценностных ориентаций учащихся профтехучилищ : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Тихилова. – Москва, 1989. – 205 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 268 с.
16. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р. П. Шульга. – Киев : Наукова думка, 1989. – 120 с.
17. Юцкова Е. М. Особенности ценностных ориентаций бывших несовершеннолетних правонарушителей и их роль в изменении личности и поведения / Е. М. Юцкова // Опыт криминологического изучения личности преступника : сб. науч. тр. – Москва : Изд-во Всесоюзного ин-та по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1981. – С. 87–106.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Мурзина Е. А. Классификация понятий “ценность” и “ценностные ориентации” в психологии, педагогике и юридической литературе

В статье рассмотрена классификация понятий “ценность” и “ценностные ориентации” в педагогике психологии и юридической литературе. Проблеме ценностей и ценностных ориентаций посвящено множество научных работ отечественных и зарубежных ученых. Ценностные ориентации личности трактуются по-разному в трудах различных авторов. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностей, ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивая устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. Существуют десятки определений понятия “ценность”, однако в основе всех идея о том, что истина – это свойство самих мыслей, которые правильно отражают действительность, а ценность – свойство самих вещей, которые соответствуют определенным целям, намерениям, планам.

Ключевые слова: *ценность, ценностные ориентации, личность, классификация ценностей, мотивация.*

Murzina O. Classification of the Concepts “Value” and “Value Orientations” in Psychology, Pedagogy and Legal Literature

Classification of the concepts “value” and “value orientations” in pedagogy, psychology and legal literature have been considered in the article.

Values are important objects for the person; they can be material or ideal. Value is an event or a phenomenon; the attitude of the individual to the object, the event or the phenomenon is reflected in values.

Each person comes out of certain values in his activities, decisions or judgments. The individual’s leading values determine his own system of value orientations. And value orientations emphasize the one of the primary human needs. Value orientations are elements of the internal structure of the individual. These include: purpose, focus, mechanism of interaction.

Lots of scientific works of domestic and foreign scholars were devoted to the problem of values and value orientations. Value orientations of the individual are treated differently in the writings of various authors. The combination of existing, stable values, value orientations form a kind of the axle of consciousness, ensuring stability of personality, the succession of a certain type of behavior and activity, expressed in the orientation of needs and interests.

There are dozens of definitions of “value”. All definitions have one main idea that truth – it’s a property of thoughts that properly reflect reality and value – it’s a property of things that meet certain goals, intentions and plans.

In psychology “value”, “value orientation” serves as elements of human motivation. Values learnt by the individual are conditioned by his needs, interests that are fixed in his facilities, consist value orientations of personality as a specific relation of the individual to the values of life. Value orientations are defined as leading mechanism of influence on the education of the personality.

In pedagogy the concept of “value” and “value orientation” is defined in relation to the personality, his activity in the course of business. Value orientations are abilities (qualities) of the person to choose as a benchmark a particular value (ability to navigate in values) as well as the ability of individuals to understand and accept as their own socially important values.

In the legal literature value orientations are more analyzed from the standpoint of social deviations of the personality.

Key words: *values, value orientation, personality, classification values, motivation.*

УДК 378.147

О. О. НАДТОКА

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ

Проаналізовано публікації, присвячені проблематиці підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах. Виявлено невирішені суперечності сучасної фахової підготовки у відповідному контексті. Сформульовано проблему підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах. Визначено перспективні шляхи вдосконалення навчального процесу студентів напряму 6.010202 “Спорт (за видами діяльності)”, а також першочергові напрями подальших досліджень.

Ключові слова: майбутні тренери-викладачі, дитячо-юнацька спортивна школа, виховна робота.

Однією з ефективних ланок позашкільної освіти України виступають дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ), які сприяють розвитку здібностей вихованців в обраному виді спорту, їхньому оздоровленню, забезпеченню змістовного відпочинку, а також інтеріоризації ними суспільних цінностей.

Серед різноманітних аспектів діяльності ДЮСШ важливу роль відіграє виховний аспект, на що вказано в ряді державних документів (Закон України “Про позашкільну освіту” (2000); Указ Президента України “Про національний план дій щодо реалізації державної політики в сфері фізичної культури й спорту” (2006); Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу” (2008); Наказ Мінмолодьспорту України “Про організацію навчально-тренувальної роботи ДЮСШ” (2009) та ін.).

Проте виконання ДЮСШ покладеної на них державою й суспільством місії утруднюється тим, що виховний процес у цих закладах часто виступає необов’язковим доповненням до тренувального процесу. При цьому спорадична та нескоординована виховна робота тренерів-викладачів лише завадить гуманістичному вихованню юних спортсменів [5].

Запорукою подолання зазначеного недоліку є підготовленість тренерів-викладачів ДЮСШ до виховної роботи, яка формується, насамперед, на етапі професійної освіти. Утім, відповідній підготовці майбутніх тренерів-викладачів (студентів напряму 6.010202 “Спорт (за видами діяльності)”) на профільних факультетах заважає низка суперечностей, зокрема, між:

– задекларованими як цільовий орієнтир професійної спортивної освіти вміннями з виховної роботи тренера-викладача та усталеними традиціями орієнтації змісту цієї освіти на вузькоспеціалізовану спортивно-методичну, технічну й фізичну підготовку студентів;

– вимогами професійної діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ до високого рівня сформованості в них навичок ефективної поведінки в конк-

ретних педагогічних ситуаціях і дефіцитом методів професійної підготовки, спрямованих на формування та розвиток виховних умінь, адаптованих до специфіки конкретних видів спорту;

– необхідністю комплексного оцінювання готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ та браком надійного, об'єктивного, адекватного діагностичного інструментарію.

Метою статті є визначення стану розробленості проблеми підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах, а також прийняття (на основі результатів аналізу наукових джерел) рішення про проведення дослідження з відповідної проблематики.

Підґрунтя для вирішення зазначених суперечностей закладено в наукових працях Р. Клопова [3], А. Свасьєва [11], Л. Сущенко [12], у яких визначено й обґрунтовано основні принципи, цільові орієнтири, логіко-змістові схеми базової професійної освіти майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ.

Разом із тим, аналіз публікацій показав, що розроблені на сьогодні теоретичні концепції та практичні методики не можуть бути використані для створення цілісної системи підготовки майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ без суттєвого доопрацювання.

Остання теза ґрунтується на результатах аналізу наукових публікацій із визначеної проблематики, авторами яких висвітлено: педагогічні умови формування різних аспектів професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів (М. Буренко [1], В. Пономарьов [9], Т. Чопик [15]); педагогічні умови формування різних аспектів психологічної готовності тренерів-викладачів (О. Хуртенко [14]); досвід використання активних методів навчання у професійній підготовці фахівців галузі фізичної культури і спорту (О. Ємець [2], Є. Павлюк [8]); теоретичні й методичні основи формування професійно-педагогічних якостей майбутніх тренерів-викладачів із різних видів спорту (В. Левків [4], В. Назаренко [7], С. Сальникова [10], Т. Тищенко [13]).

Про недостатню розробленість проблематики підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ свідчить також аналіз протоколів Ради з координації наукових досліджень АПН України, який дає змогу констатувати, що за останні десять років відповідного дослідження так і не було розпочато.

Водночас на сьогодні започатковано й виконано низку досліджень, присвячених підготовці до виховної роботи: фахівців пожежно-рятувальної служби (А. Демченко); інженерів-педагогів (С. Погребняк); офіцерів системи МВС України (С. Іщенко, П. Червоний); офіцерів ВСУ (О. Михайлишин); учителів загальноосвітніх шкіл (О. Волошина, Г. Кашкарьов, Б. Нестерович, Н. Олійник, О. Онищенко, Н. Пуспеліна, О. Титунь); учителів фізичної культури (Л. Арефьєва, Є. Захаріна); соціальних педагогів (О. Рачек).

Відповідно до загальних традицій педагогічних досліджень стратегія нашої статті має відтворюватися в послідовності таких процедур:

- визначення теоретичного й категоріально-термінологічного підґрунтя як основи для пізнавальних дій;
- операціоналізація предметної сфери “Готовність майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах” шляхом створення технологічного конструкту;
- концептуалізація предметної сфери “Підготовка майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах” шляхом створення відповідної моделі, яка б адекватно відображала засоби, методи, способи, прийоми, а також алгоритми відповідного педагогічного процесу;
- верифікація гіпотез, пов’язаних із підготовкою майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах [6].

Формулювання загальної стратегії дослідження у вигляді наведеної методологічної схеми значно полегшило формулювання його наукового апарату, складовими якого виступають мета, об’єкт, предмет і гіпотеза.

Як мету дослідження нами визначено наукове обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ у базовій професійній освіті. Для її досягнення поставлено такі завдання:

- проаналізувати сучасний стан проблеми підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ;
- уточнити зміст професійної якості “готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ”;
- визначити необхідні й достатні педагогічні умови підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ;
- розробити методичну систему підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ подати її у вигляді моделі;
- розробити методику оцінювання готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ;
- експериментально перевірити доцільність упровадження методичної системи підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ.

Об’єктом дослідження виступатиме процес фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ, а його предметом – педагогічні умови підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ.

Гіпотеза дослідження сформульована в такому вигляді: підготовка майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ стане більш ефективною в разі створення таких педагогічних умов:

- визначення параметрів готовності до виховної роботи майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ з урахуванням специфіки їхнього виду спорту;
- розширення змісту професійно орієнтованих дисциплін шляхом введення компетентнісно орієнтованих змістових модулів;

– використання нетрадиційних форм лекцій, спрямованих на набуття студентами когнітивної основи готовності до виховної роботи в ДЮСШ;

– інтеграція набутих знань у логіці майбутньої педагогічно-професійної діяльності за рахунок упровадження на практичних заняттях системи контекстних вправ;

– реалізація взаємодоповнювальних методик контролю, орієнтованих на оцінювання професійних знань, психологічних і професійних якостей майбутніх тренерів-викладачів в аспекті їхньої готовності до виховної роботи в ДЮСШ.

Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань буде сприяти використання комплексу методів дослідження:

– теоретичних: аналіз і систематизація наукових джерел із проблематики професійної освіти майбутніх тренерів-викладачів для з'ясування рівня опрацювання проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, вибору перспективних ідей, що становитимуть підґрунтя авторської концепції; моделювання процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ;

– емпіричних: спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів; анкетування працюючих та майбутніх тренерів-викладачів із подальшим експертним оцінюванням отриманих даних; перевірка ефективності авторського діагностичного інструментарію на репрезентативних вибірках майбутніх тренерів-викладачів; педагогічний експеримент для підтвердження ефективності розробленої методичної системи;

– статистичних: ранжування, стандартизація, визначення основних статистичних показників, крос-табуляція, порівняння даних за статистичним критерієм Манна-Уїтні.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження передбачає, що уперше теоретично обґрунтовано й розроблено педагогічні умови, методичну систему та модель підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ; уточнено дефініцію готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ, критерії та показники цієї готовності; удосконалено навчальний процес студентів напряму 6.010202 “Спорт (за видами діяльності)”. Подальшого розвитку набуватимуть наукові положення компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці тренерів-викладачів ДЮСШ.

Сподіваємося, що практичне значення одержаних результатів передбачає розроблення й упровадження в навчальний процес низки компетентнісно орієнтованих змістових модулів професійно орієнтованих дисциплін; підготовку й упровадження в освітній процес контекстно орієнтованих методичних рекомендацій з підготовки тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи; розроблення засобів встановлення рівня готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Таким чином, загальним результатом проведеної нами попередньої роботи стали такі **висновки**.

1. У системі фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів дитячо-юнацьких спортивних шкіл існують невирішені суперечності, що негативно впливають на їхню готовність до виконання виховної функції в професійній діяльності.

2. Проблема підготовки майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах на сьогодні розроблена недостатньо, що зумовлює актуальність дослідження у відповідному напрямі.

3. Результати дослідження, спрямованого на набуття майбутніми тренерами-викладачами готовності до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах, мають сприяти вдосконаленню змісту професійної освіти студентів напряму 6.010202 “Спорт (за видами діяльності)”, зокрема, шляхом упровадження низки компетентісно орієнтованих змістових модулів професійно орієнтованих дисциплін; контекстно орієнтованих методичних рекомендацій з підготовки тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи; засобів встановлення рівня готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Перспективним напрямом наших подальших наукових зусиль є визначення критеріїв та показників готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах.

Список використаної літератури

1. Буренко М. С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буренко Марина Сергіївна. – Запоріжжя, 2012. – 224 с.

2. Ємець О. Активні методи навчання в фізкультурній освіті / О. Ємець // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 2–3. – С. 56–58.

3. Клопов Р. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика : монографія / Р. В. Клопов. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 386 с.

4. Левків В. І. Тенденції розвитку системи професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах / В. І. Левків // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 3 к (45). – С. 107–111.

5. Мазін В. М. Організація виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах: теоретичне підґрунтя, концепція, методична система / В. М. Мазін // Актуальні питання фізичного виховання учнівської та студентської молоді: теорія і практика : монографія / за гол. ред. О. В. Отравенко ; авт. кол.: Т. С. Бондар, В. М. Мазін та ін. – Старобільськ : ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2015. – С. 40–89.

6. Мазін В. М. Процесуально-методологічна схема дослідження проблеми організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах / В. М. Мазін // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2013. – № 8 (267). – Ч. 1. – С. 138–145.

7. Назаренко В. В. Деякі чинники формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах із плавання / В. В. Назаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. “Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт” : зб. наук. пр. / за ред. Г. М. Арзютова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 3К (45) 14. – С. 188–192.

8. Павлюк Є. О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах / Євген Олександрович Павлюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2013. – № 2 (8). – С. 187–193.

9. Пономарьов В. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пономарьов Валентин Олександрович. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

10. Сальникова С. В. Структура та вміст професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу / С. В. Сальникова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 5 (30). – С. 273–278.

11. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Сватъев. – Запоріжжя, 2013. – 43 с.

12. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

13. Тищенко Т. Б. Особливості формування професійно значущих якостей майбутніх тренерів-викладачів з волейболу у вищих навчальних закладах / Т. Б. Тищенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. / редкол. В. П. Андрущенко та ін. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12 (39) – С. 130–135.

14. Хуртенко О. В. Формування у майбутніх організаторів-тренерів психологічної готовності до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Хуртенко Оксана Вікторівна. – Хмельницький, 2008. – 22 с.

15. Чопик Т. В. Дієвість педагогічних умов і моделі розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки / Т. В. Чопик // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. / редкол.: І. С. Руснак (наук. ред.) та ін. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, 2013. – Вип. 654. Педагогіка та психологія. – С. 182–193.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2015.

Надтока А. А. Постановка проблемы подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в детско-юношеских спортивных школах

Проанализированы последние публикации, посвященные проблематике подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в детско-юношеских спортивных школах. Выявлены нерешенные противоречия современной профессиональной подготовки в соответствующем контексте. Сформулирована проблема подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в детско-юношеских спортивных школах. Определены перспективные пути совершенствования учебного процесса студентов направления 6.010202 "Спорт (по видам деятельности)", а также первоочередные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: *будущие тренеры-преподаватели, детско-юношеская спортивная школа, воспитательная работа.*

Nadtoka O. Problem Statement of Preparation of Future Coaches for Educational Work at Youth Sports Schools

The article deals with the problem actuality of preparation of future coaches for educational work at Youth Sports Schools. The author analyzes different publications within the

issue as well as protocols of the Interagency Council for the Coordination of Research of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and, as a result, there is insufficiently highlighted problem dedicated to the preparation of future coaches for educational work at Youth Sports Schools. It has been found unresolved contradictions of modern professional training in the context of the preparation of future coaches for educational work at Youth Sports Schools.

The author focuses on the thesis strategy due to resolving certain contradictions. Moreover, the scholarly apparatus is presented that integrates goals, objectives, object, subject, hypothesis and research methods. The article also presents promising ways for the improvement of the learning student process of the direction of preparation 6.010202 'Sports (by activities)' such as: the introduction of a number of competence-oriented content modules within professionally oriented courses; context-oriented methodological guidelines for the preparation of coaches for educational work at Youth Sports Schools; means to establish the level of readiness of the future coaches to educational work at Youth Sports Schools. Among prospects for the further research there is the determination of readiness criteria and indicators of future coaches for educational work at Youth Sports Schools.

Key words: *future coaches, Youth Sports School, educational work.*

УДК 374.7.091:004.9(045)

О. В. НІКУЛОЧКІНА

Х'ЮТАГОГІКА ЯК УЧІННЯ ПРО САМООСВІТУ: СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУПРОВОДУ

Статтю присвячено дослідженню сучасних підходів до нового вчення про самоосвіту дорослих, який отримав назву "х'ютагогіка". Представлені дефініції понять, етимологія терміна, порівняльний аналіз педагогіки, андрагогіки, х'ютагогіки; система ознак, що демонструють х'ютагогіку як континуум андрагогіки. Виділено принципи самоосвітньої діяльності дорослих; коротко охарактеризовано сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу їх самостійного навчання.

Ключові слова: педагогіка, андрагогіка, х'ютагогіка, сучасні освітні технології.

Останнім часом у наукових зарубіжних виданнях усе частіше зустрічаються публікації, присвячені пошуку нових підходів до навчання людини впродовж усього життя.

Особливий інтерес викликає відношення андрагогіки й педагогіки. На думку М. Громкової, якщо слідувати семантиці та формальній логіці, то андрагогіка – наука про освіту дорослих, а педагогіка – наука про освіту дітей. Якщо врахувати історичну ретроспективу й сучасну реальність, то саме педагогіка як наука та практика розробила загальні закономірності, принципи, способи освітньої діяльності. У педагогіці накопичено емпіричний матеріал про специфіку освіти дорослих, яка перетворилася на самостійну галузь наукового знання [2, с. 11].

У ХХІ ст. виникла необхідність у фахівцях різних галузей освіти й виробництва, які в умовах мінливого світу можуть бути успішними впродовж усього життя, ефективно та творчо застосовувати компетенції в нових життєвих і професійних ситуаціях. При цьому методи педагогіки (а також андрагогіки) більше не задовольняють потреби дорослих учнів: необхідно розроблення нових підходів, які ґрунтуються на самовизначенні до навчання, самостійній роботі, умінні вчитися.

Розв'язання проблеми неперервної освіти всіх суб'єктів процесу навчання традиційно розглядають у системі педагогіки, андрагогіки, а віднедавна – х'ютагогіки.

Мета статті – розглянути дефініції х'ютагогіки, відмінності цього напрямку педагогічної науки від педагогіки й андрагогіки; окреслити сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що використовують у системі самоосвіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зростання уваги науковців до проблеми освіти й самоосвіти дорослих. Концептуальні основи андрагогіки розробляють сучасні українські та зарубіжні науковці: Б. Ананьєв, М. Громкова, Д. Лук'янова, С. Коваленко, Ю. Кулюткін, О. Огієнко, В. Пашков, В. Приходько, В. Ястребова та ін.

Проблеми змісту й методів навчання дорослих розглянуто в працях С. Архипової, Н. Вербицької, С. Вершловського, С. Гончаренка, І. Дичківської, В. Загвязинського, М. Кадемії, А. Нісімчука, В. Онушкіна та ін.

Розроблення й упровадження нових освітніх технологій на основі мережі Інтернет стали предметом дослідження М. Жалдака, І. Захарової, Н. Морзе, Є. Полат, В. Трайнева та ін.

Над розв'язанням проблем самоосвіти дорослих працюють Т. Anderson, L. Blaschke, О. Ігнатович, F. Garnett, S. Hase, С. Kenyon та ін.

Аналіз праць зазначених авторів показує, що теоретико-методологічні уявлення про х'ютагогіку як науку концептуально не скоординовані. Особливо помітною є відсутність наукових праць із самоосвітньої діяльності дорослих у післядипломному педагогічному процесі.

Термін “х'ютагогіка” вперше зустрічається в праці S. Hase й С. Kenyon у публікації “Від андрагогіки до х'ютагогіка” [8]. На противагу педагогіки й андрагогіки дослідники стверджують, що “інформаційний вибух”, високі темпи змін у суспільстві спричинили зміни в освітніх підходах з традиційного (де вчитель завжди вирішував, що учень повинен знати і як варто його вчити) до інноваційного (сам учень визначає зміст, форму, темпи навчання). Х'ютагогіка визначається авторами як новий підхід до організації навчання дорослих, концепція самостійного навчання, учіння про те, як самостійно вчитися в умовах інформаційної епохи. На їх думку, цей підхід слугує освітнім потребам учням ХХІ ст. та сприяє розвитку їх індивідуальних здібностей [8].

Спираючись на матеріали Вікіпедії, О. Ігнатович аналізує етимологію терміна “х'ютагогіка” як конструкта з декількох семантично пов'язаних грецьких слів, зокрема, першої частини: εϋρετικός (heurista) – “виявляти, з'ясовувати, дізнаватися”, εϋρετικός (heuretikos) – винахідливий, εϋρημα (heuriskein) – “знайти”. У другій частині терміна впізнаємо грецьке αγω (ago) – “веду”. Отже, на думку О. Ігнатович, у семантиці слова закладено значення “вести до винаходів, відкриттів, знахідок, висновків”, що підтверджує евристичний пошук навчання як домінуючу ідею концепції. За іншим тлумаченням, перша частина терміна “х'ютагогіка” походить від грецького εαυτός (евтос, “сам”), що дає змогу розуміти це поняття як учіння про самоосвіту [1]. Дослідник стверджує, що обидва тлумачення взаємодоповнюють одне одного, створюючи додатковий семантичний обсяг.

Цікавим є порівняльний аналіз педагогіки, андрагогіки, х'ютагогіки, який здійснив F. Garnett, за такими характеристиками: локус контролю (F. Garnett визначає об'єкт, який несе відповідальність за результати діяльності), освітній сектор, когнітивний рівень, контекст знань, ключове питання кожної з наук (табл. 1).

Методологічну основу будь-якої системи освіти становлять провідні положення – принципи, виявлені та сформульовані в результаті досліджень. Саме через принципи навчання на основі андрагогічного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, стохастичного, інформаційного

Таблиця 1

Порівняльний аналіз педагогіки, андрагогіки, х'ютагогіки [9]

Характеристики	Науки		
	Педагогіка	Андрагогіка	Х'ютагогіка
Локус контролю	Учитель	Учитель – учень	Учень
Освітній сектор	Школи	Освіта дорослих	Післядипломна освіта
Когнітивний рівень	Пізнання	Метапізнання	Епістемологічне пізнання
Контекст знань	Розуміння предмета	Спільне визначення умов	Створення знань
Ключове питання	Що?	Чому?	Чому б ні?

підходів здійснюється конкретизація мети й завдань, вибір засобів їх реалізації – змісту, форм, методів тощо. Вони визначають функціонування всіх елементів дидактичного циклу, які є мікропроцесами цілісного процесу навчання й самоосвіти зокрема.

Базис самоосвітньої діяльності становлять андрагогічні принципи, сформульовані дослідниками процесу навчання дорослих [5, с. 20–22]. Серед них виокремлюємо такі:

- принцип оптимальності навчання (забезпечення оптимального відбору змісту самоосвітньої діяльності);
- принцип опори на досвід того, хто навчається (життєвий, побутовий, соціальний, професійний);
- принцип системності навчання;
- принцип індивідуалізації навчання;
- принцип елективності навчання (полягає в наданні особистості часткової свободи у виборі цілей, завдань, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, форм, місця навчання, оцінювання результатів навчання тощо);
- принцип свідомості й активності тощо.

T. Anderson характеризує х'ютагогіку як “net-орієнтовану” теорію, яка повністю використовує можливості Всесвітньої мережі, зокрема технології Web 2.0.; педагогічний підхід, який може бути застосований у процесі використання перспективних технологій у галузі дистанційної освіти, а також слугувати основою для цифрового навчання [6].

Слушною є думка L. M. Blaschke стосовно того, що х'ютагогіка розширює та поглиблює андрагогічний підхід до навчання й може розглядатися як континуум андрагогіки. В андрагогіці навчальний план, завдання, проблеми для обговорення, система оцінювання розробляється інструктором відповідно до потреб того, хто навчається. У х'ютагогіці сфера застосування виходить за межі шкільного та студентського віку й передбачає, що той, хто навчається, сам стає менеджером своєї освіти: викладач (фасилітатор) лише пропонує освітній контент і навчальні матеріали, а учень вибирає курс, проектує його виконання та розробляє індивідуальну карту навчання. Разом з тим, дискусії з викладачем залишаються найважливішою

частиною навчання. У табл. 2 подано огляд ознак, що продемонструють, яким чином х'ютагогіка ґрунтується на засадах андрагогіки [7].

Таблиця 2

Х'ютагогіка як континуум андрагогіки

Андрагогіка (самоспрямування)	Х'ютагогіка (самовизначення)
Навчання одиничного циклу (“одинична петля навчання”)	Навчання подвійного циклу (“подвійна петля навчання”)
Розвиток компетентностей	Розвиток можливостей
Лінійна модель і підхід до навчання	Нелінійна модель і підхід до навчання
Спрямованість “учитель – учень”	Спрямованість “учень”
Отримання учнями знань	Розуміння учнями як навчатися

Як свідчить табл. 2, андрагогічний підхід сконцентровано на способах навчання (як навчатися найбільш продуктивно), в основі організації – лінійна модель (концентрація на формах освіти, представлених у вищих навчальних закладах). Х'ютагогіка фокусує увагу на розвитку надпредметної компетентності “уміння вчитися”, враховуючи формальні, неформальні й інформальні освітні контексти. Разом із тим, усі дослідники, оперуючи поняттям “одинична петля навчання” (single loop learning) розуміють його модель, де відсутні спеціально створені умови для самостійного управління освітнім процесом з боку учня. Термін “х'ютагогіка” – “подвійна петля навчання” (double loop learning) ввели С. Argyris і D. Schon у значенні процесу використання отриманої в ході змін інформації (перший цикл) для більш ефективного управління майбутніми трансформаціями (другий цикл) [4].

Отже, констатуємо спробу систематизації відмінностей між педагогікою, андрагогікою та х'ютагогікою, яка ґрунтується на розумінні педагогіки – як науки про виховання й освіти дітей шкільного віку, андрагогіки – як науки про освіту дорослих, х'ютагогіки – як науки про самоосвіту. Х'ютагогічний підхід визнає необхідність гнучкого навчання, де консультант (реальний чи віртуальний) тільки пропонує ресурси, а той, хто навчається, конструює реальний хід особистого навчання (коригуючи програму, зміст, технології навчання, систему оцінювання результатів своєї роботи тощо).

У зв'язку із цим постає питання про використання сучасних технологій навчання, які дають змогу здійснювати самоосвітню діяльність дорослих. Сьогодні спостерігаємо намагання науковців здійснити класифікацію цих технологій, хоча зробити її сталою майже неможливо на тлі стрімких процесів інформатизації суспільства, розширення інформаційного простору. До таких технологій належать: технології e-learning, m-learning, u-learning [3, с. 12–14]. Деякі з них наведено в табл. 3.

Очевидно, що перелік технологій, зазначених у табл. 3, є неповним і потребує доповнення, вивчення можливостей використання. Їх застосування дасть змогу створити якісно нове освітнє середовище для самостійного навчання дорослих.

**Сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу
самостійного навчання дорослих**

Ознаки	Назви технологій		
	<i>e-learning</i> (електронне навчання)	<i>m-learning</i> (мобільне навчання)	<i>u-learning</i> (всепро- никне навчання)
Сутність	Використання нових мультимедійних технологій та Інтернету шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, обміну ними, спільною роботою на відстані	Передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP і GPRS-технологій	Всепроникне навчання технологій неперервної освіти з використанням ІК-засобів у всіх сферах життя суспільства
Назви технологій	– віртуальні аудиторії; – віртуальні навчальні заклади; – веб-квести; – блоги; – блог-квести; – MOOC тощо	– BYORD (Bring Your Own Device); – QR-коди; – QR-квести – NFC (Near Field Communication) тощо	– WiMAX-технології; – WiBro-технології; – Wiki-технології тощо
Особливості	– вибір зручного часу та місця навчання; – наявність консультанта і можливість постійного контакту з ним; – індивідуальний графік навчання; – економія часу й коштів	– можливість взаємодії; – компактність; – можливість використання в будь-який час і в будь-якому місці	– наявність безкоштовного Wi-Fi, створення безкоштовних Wi-Fi зон; – спеціальне програмно-методичне забезпечення; – неперервна підзарядка пристроїв

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, констатуємо, що сьогодні не можна говорити про х'ютагогіку як про нову науку, адже спостерігаємо нескоординованість дослідників у дефініції понять, не визначено об'єкт, предмет, принципи, категоріальний апарат. Отже, розглядаємо х'ютагогіку як теорію, концепцію, підхід, учіння про самоосвіту; окрему ланку педагогічної думки, що розвинулася з андрагогіки, але вивчає лише процес самостійної та безперервної самоосвіти упродовж всього життя. Безперечно, потребує подальшого наукового обґрунтування особливостей, специфіки, змісту, методики самоосвітньої діяльності дорослих. На нашу думку, це перспективний і цікавий напрям розвитку педагогічної науки.

Список використаної літератури

1. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование : XXI век. – 2013. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2151>.
2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособ. для системы доп. проф. образования / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Кадемія М. Ю. Сучасні педагогічні технології навчання дорослих / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 11–17.

4. Ньюстром Д. Организационное поведение [Электронный ресурс] / Д. Ньюстром, К. Дэвис // Глоссарий по книге. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/801/word/dvojnaja-petlja-obuchenija>.

5. Пашков В. В. Андрагогика : курс лекцій для магістрів / В. В. Пашков, В. Н. Приходько, В. Я. Ястребова. – Запорожье : Акцент Инвест-трейд, 2014. – 244 с.

6. Anderson T. Theories for learning with emerging technologies. [Electronic resource] / T. Anderson. – Mode of access: http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/02_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf.

7. Blaschke L. M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning [Electronic resource] / L. M. Blaschke. – Mode of access: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087>.

8. Stewart Hase and Chris Kenyon. From Andragogy to Heutagogy [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>.

9. The Heutagogic Archives [Electronic resource]. – Mode of access : <http://heutagogicarchive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy-the-craft-of-teaching>.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2015.

Никулочкина Е. В. Хьютагогика как учение о самообразовании: современные информационные технологии сопровождения

Статья посвящена исследованию современных подходов к новому учению о самообразовании взрослых, получившему название “хьютагогика”. Представлены дефиниции понятий, этимология термина, сравнительный анализ педагогики, андрагогики, хьютагогики; система признаков, демонстрирующих хьютагогику как континуум андрагогики. Выделены принципы самообразовательной деятельности взрослых; кратко охарактеризованы современные информационно-коммуникационные технологии сопровождения их самостоятельного обучения.

Ключевые слова: педагогика, андрагогика, хьютагогика, современные образовательные технологии.

Nikulochkina O. Heutagogy as a Doctrine about Self-Education: New Information and Communication Technology Support

The article studies the modern approaches to the new doctrine of self-education of adults, called “heutagogy”. Presented concepts definitions, etymology of the term, the system of signs that show a continuation heutagogy andragogy. Are overview ad scientific approaches to comparative analysis of pedagogy, andragogy, heutagogy according to the following characteristics: locus of control, the education sector, cognitive level, context knowledge, the key question are overviewed. It is are overviewed emphasized that andragogical approach focused on methods of teaching (as the most productive study) based organization is the linear model (concentration on forms of education represented in higher education). Unlike andragogycs heutagogy focuses on developing of the main competence “ability to learn”, including formal, informal and intoformal educational contexts. The principles of self education of adults are identified and formulated from the works Ukrainian of domestic and foreign scholars. Posted interpretation of the term “double loop learning” within the meaning of the process of using the resulting changes in the media (first cycle) to better manage future transformations (second cycle). Are is posted briefly characterized information and communication technology support independent learning of adults.

Key words: education, andragogy, heutagogy, double loop learning, modern educational technologies.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті на основі аналізу наукових джерел розкрито сутність поняття “громадянська позиція”. На підставі аналізу різних поглядів науковців стосовно структури громадянської позиції майбутнього вчителя визначено авторську позицію із цього питання. Схарактеризовано зміст структурних компонентів.

Ключові слова: громадянська позиція, структура, зміст, майбутній учитель.

У зв'язку зі складною соціально-політичною та економічною ситуацією в Україні значно загострюється проблема формування молоді як гідних громадян, які мають виявляти істинний патріотизм і готовність брати на себе відповідальність за подальшу долю нашої держави. Як відомо, становлення людини як особистості починається ще в дитинстві. А тому на вчителів школи покладається важлива місія щодо здійснення громадянського виховання школярів на гідному рівні.

У свою чергу, виховний процес може відбуватись успішно тільки в тому разі, коли шкільні педагоги стануть для своїх вихованців взірцями активної громадянської позиції. Це зумовлює необхідність приділення викладачами педагогічних вишів значної уваги проблемі формування громадянської позиції майбутніх учителів.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, у дослідженнях провідних науковців висвітленню окремих аспектів цієї проблеми відведено гідне місце. Так, сутність поняття “позиція” розкрито в наукових доробках таких учених, як Ф. Горелик, К. Столипіна, Є. Прохоров, М. Боритко, І. Кон та ін. Громадянськість як важливу рису становлення особистості схарактеризовано в публікаціях С. Зябревої, Ю. Завалевського, О. Сухомлинської, Г. Філонова та ін. Аналіз шляхів формування в особистості громадянської позиції в системі громадянського виховання виявлено в наукових працях П. Вербицької, І. Тараненко, І. Молодцової, О. Сухомлинської, М. Чельцова та деяких інших учених. Зміст громадянської позиції як важливого складника професійної готовності майбутніх учителів проаналізовано в дослідженнях С. Ткачова, О. Гомонюк, В. Плахтеєвої, А. Сігової та ін. Визначенню змісту, виявленню умов організації й механізмів формування громадянської позиції молоді присвячено наукові пошуки К. Чорної, Н. Косаревої, П. Ігнатенко, О. Мартинюк та ін.

Проте, у сучасній науковій літературі недостатньо висвітлено змістове наповнення громадянської позиції майбутніх учителів, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури визначити структуру та зміст громадянської позиції майбутніх учителів.

Як свідчить аналіз наукової літератури, сьогодні не існує єдиного визначення поняття “громадянська позиція”, проте ця категорія є предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, у широкому розумінні вчені розглядають громадянську позицію як категорію, що формується завдяки всій сукупності суспільних відносин і характеризується певною системою громадянських цінностей, мотивів громадянської діяльності, громадянських знань і громадянських якостей [1; 5; 10].

Серед основних визначень вищевказаного поняття можна виділити такі:

– громадянська позиція – сфера особистісної характеристики, що домінує, визначає сенс і спрямованість дій, причетність людини до долі Батьківщини, до процесу становлення громадянського суспільства в цілому [3];

– громадянська позиція – прийняття загальнолюдських моральних цінностей, гуманізм відносин людей, прояв гідності, яка утверджується особистістю в спілкуванні з іншими людьми, на основі взаємоповаги й визнання самотності кожного [11];

– громадянська позиція – інтегративна система ставлення особистості до держави, права, громадянського суспільства, до самого себе як до громадянина, що визначає орієнтацію на суспільне благо та реалізується в діяльності [2, с. 84];

– громадянська позиція – свідомою участю людини в житті суспільства, що відображає її свідомі реальні дії щодо того, що її оточує, в особистісному й суспільному плані, спрямовані на реалізацію громадянських цінностей при розумному співвідношенні особистих та суспільних інтересів (І. Лабушкіна) [8, с. 21];

– громадянська позиція – одна з провідних моральних якостей особистості, інтегративний результативний показник громадянського виховання [4];

– система ціннісних і соціальних орієнтацій та настановлень, які характеризують людину як громадянина країни й суспільства [6].

На підставі вищевикладеного визначено, що в контексті дослідження поняття “громадянська позиція” розуміють як складну інтегративну категорію, що відображає особливий характер сприйняття особистістю навколишнього світу, її ставлення до держави й суспільства, позиціонування себе в ньому та внутрішнє бажання, готовність і здатність діяти на благо своєї Батьківщини на основі сформованої системи громадянських знань, умінь, навичок і громадянського світогляду. Тому можна сказати, що сформованість в особистості громадянської позиції дає змогу виявити рівень успішності всього процесу громадянського виховання й сприймати цю людину як громадянина та патріота своєї держави.

Проблему формування громадянської позиції майбутнього викладача неможливо вирішити без чіткого уявлення її структури. Однак у процесі дослідження з'ясовано, що погляди науковців щодо структурних компонентів громадянської позиції дещо різняться. Так, на думку Д. Кирилова, до

структури громадянської позиції входять когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний компоненти.

У працях О. Корнієнко висвітлено такі компоненти громадянської позиції:

1. Когнітивний компонент (засвоєння системи громадянських знань та понять, уміння користуватись ними на практиці).

2. Мотиваційний (внутрішнє відчуття та прояв зацікавленості в історії нашої держави, у її національних символах і святинях, культурних особливостях, національних традиціях, а також у сучасних тенденціях її розвитку).

3. Емоційно-ціннісний (уміння систематизувати й аналізувати факти, явища та процеси, що відбуваються в державі, критично підходити до їх оцінки, формулювати свою думку щодо них і вміти її висловлювати, а отже, виявляти громадянську позицію).

4. Діяльнісно-вольовий (реалізація потреби в громадянському самовиявленні, у прояві громадянських почуттів, прагнень, знань і навичок, у формуванні власної позиції щодо навколишньої дійсності, що збігаються з ідеями держави та суспільства).

За іншою підставою О. Корнієнко серед складових громадянської позиції людини виділяє такі: якості (честь і гідність, патріотизм, громадянськість, відповідальність тощо); спрямованість (інтереси, потреби, прагнення, культурні та соціальні ідеали тощо); знання (законів, історії, культурних норм, тенденцій розвитку держави тощо); соціально-громадянська активність; система відносин [7, с. 410].

І. Молодцова й Г. Саволайнен у зазначеному феномені виділяють такі компоненти:

1. Соціальна активність як свідоме, творче ставлення до трудової, суспільно-політичної діяльності, в результаті якої забезпечується глибока та повна самореалізація особистості.

2. Громадянська самосвідомість, що виявляється в оцінці людиною своїх знань, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, цілісній оцінці себе як діяча, як істоти, котра відчуває та мислить у міру усвідомлення себе членом суспільства, носія суспільно значущої позиції, у розумінні свого внутрішнього світу, що залежить від сформованості соціальних переконань про себе.

3. Громадянські якості, які формуються під впливом соціального оточення, власних зусиль та спеціально створених умов [9, с. 26–31].

На основі аналізу різних поглядів науковців стосовно визначення структури громадянської позиції особистості та специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя зроблено висновок, що структура його громадянської позиції включає такі блоки:

1. Аксіологічний, до якого ми зараховуємо ціннісний та мотиваційний компоненти вищевказаної позиції. Необхідність включення ціннісного й мотиваційного компонентів зумовлена тим, що успішність формування громадянської позиції майбутнього вчителя залежить від трансформації суспільно значущих цінностей в особистісно значущі та в активній реалі-

зації під час навчання в педагогічному виші. При цьому лише за умови переходу суспільно значущих цінностей у систему особистісно значущих, коли вони починають мати характер мотиву, вони стають орієнтиром у суспільній і професійній діяльності педагога, визначають спрямованість його професійної діяльності та власне ставлення до неї, стають умовою та стимулом постійного вдосконалення особистості студента, характеру його діяльності й результатів цієї діяльності, забезпечують сталість професійних поглядів та громадянської позиції. У змісті й характері мотивів розкривається життєва значущість для особистості тієї діяльності, яку вона виконує.

2. Гносеологічний, до якого ми зарахували когнітивний (систему громадянських знань) та переконувачий (громадянський світогляд, ідеали, переконання, установки) компоненти.

У дослідженні було конкретизовано основні громадянські знання, якими повинен оволодіти майбутній учитель. До них ми зарахували такі: знання громадянської термінології, знання суспільних норм і принципів, загальні знання про суспільство, природу й структуру політичної влади, знання устрою держави, форм і способів участі громадян у суспільних процесах та вирішенні питань громадянського характеру, знання конституційних прав і обов'язків громадян, знання методики та сучасних інноваційних технологій громадянського виховання школярів. Саме на основі цих знань відбувається формування громадянських переконань, установок, і, як результат цього процесу, формується громадянський світогляд особистості майбутнього вчителя.

3. Операційний блок, до якого ми зарахували навички й уміння громадянської діяльності.

Як відомо, уміння мають тісний зв'язок із навичками як засобами виконання діяльності. Уміння перетворюються на навички в результаті багаторазового виконання індивідом певних вправ, у результаті чого контроль із боку свідомості послаблюється та вправи виконуються індивідом на автоматичному рівні. Уточнимо, що до спеціальних громадянських умінь майбутніх учителів було зараховано: вміння виявляти громадянську позицію, вміння пов'язувати набуті громадянські знання із системою знань суспільно-політичних і психолого-педагогічних дисциплін для вироблення власної громадянської позиції, застосування набутих знань при аналізі актуальних проблем сучасності, активно впливати на суспільні процеси, здійснювати громадянське виховання школярів, доносити до учнів набуті знання та сприяти формуванню їх громадянської свідомості, аргументовано доводити правильність чи помилковість громадянських вчинків школярів.

Виділення в структурі громадянської позиції майбутнього вчителя аксіологічного, гносеологічного та операційного блоків дає змогу сприймати цей феномен як цілісну систему, яка відіграє в його професійній діяльності важливу світоглядну роль. У майбутньому дослідженні планується теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування цієї позиції в студентів педагогічних вишів.

Список використаної літератури

1. Алексеева О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О. В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31–35.
2. Андресюк А. М. Результаты теоретического осмысления понятия “гражданская позиция” школьников [Электронный ресурс] / А. М. Андресюк. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-teoreticheskogo-osmysleniya-ponyatiya-grazhdanskaya-pozitsiya-shkolnikov>.
3. Баранов П. А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности / П. А. Баранов // Гражданское образование : матер. междунар. семинара. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 10–20.
4. Гревцева Г. Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. Я. Гревцева. – Челябинск, 2006. – 46 с.
5. Івашковський В. Створення належних педагогічних умов – визначна складова процесу виховання громадянина / В. Івашковський // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 36–39.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
7. Корниенко Е. Р. Н. И. Новиков и формирование гражданской позиции школьников средствами гуманитарного образования / Е. Р. Корниенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – Вып. 65. – С. 2–5.
8. Лабушкина И. Е. Роль воспитательного пространства вуза в формировании гражданской позиции и политической культуры первокурсников в поликультурной среде: дис. ... канд. пед. наук / И. Е. Лабушкина. – Владикавказ, 2010. – 205 с.
9. Молодцова И. В. Педагогические условия становления гражданской позиции старшего подростка / И. В. Молодцова, Г. С. Саволайнен // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 1. – С. 26–31.
10. Овсієнко С. Формування активної громадянської позиції особистості учня / С. Овсієнко // Виховна робота в школі. – 2012. – № 2. – С. 28–36.
11. Филонов Г. Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 45–51.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2015.

Павленко М. А. Структура и содержание гражданской позиции будущих учителей

В статье на основе анализа научных источников раскрыта сущность понятия “гражданская позиция”. На основании анализа различных точек зрения ученых относительно структуры гражданской позиции будущего учителя определена авторская позиция по этому вопросу. Охарактеризовано содержание структурных компонентов.

Ключевые слова: *гражданская позиция, содержание, будущий учитель.*

Pavlenko M. Structure and Content of Formation the Civil Position of Future Teachers

According to the analysis of scientific literature, today there is no single definition of “citizenship”, but this category is the subject of many research scientists. In particular, in the broadest sense of citizenship is considered by scientists as a category formed through the totality of social relations characterized by a certain system of civic values, motives civic engagement, civic knowledge and civic qualities.

Based on the above determined that in the context of the study of the concept of “citizenship” is understood as a complex integrative category, reflecting the special character of the individual perception of the world and its relationship to the state and society, posi-

tioning themselves in it and inner desire, willingness and ability to act for the benefit of their homeland on the basis of the existing system of civic knowledge, skills and civic ideology. Therefore, we can say that the formation of the personality citizenship enables you to identify the level of success of the whole process of civic education and perceive this person as a citizen and patriot of his country.

Based on the analysis of different scientists' points of view which are determining the structure of citizenship of the individual and the specific professional activity of the future teacher we have concluded that the structure of his citizenship includes the following components:

1. Axiological (to which we attribute value and motivational components of the above positions).

2. Epistemological (to which we carried cognitive component and conviction component).

3. Operating (to the block we took the skills and abilities of civic activities).

Bold in the structure of citizenship axiological, epistemological and operational units allows, in our opinion, can get a complete picture of all the elements of this category, which would increase the efficiency of citizenship formation of future teachers in high school.

Key words: *civil position, structure, content, future teacher.*

УДК 796.012.2-057.874

Н. Є. ПАНГЄЛОВА, В. М. КИРИЧЕНКО

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто різні підходи до визначення здібностей у спеціальній літературі. Розкрито питання щодо визначення поняття “координаційні здібності”. Проаналізовано основні фактори, які впливають на розвиток координаційних здібностей. Зроблено висновок, що рухові здібності – це складне поняття, їхній розвиток та вдосконалення мають комплексний характер.

Ключові слова: здібності, координаційні здібності, рухова сфера.

Питанням дослідження сферам людських і рухових здібностей присвячено велику кількість досліджень. Незважаючи на це, недостатньо вивченим, на наш погляд, залишається питання комплексного розвитку координаційних здібностей учнів під час навчального процесу в школі.

Найважливішою якісною характеристикою рухової сфери людини, яка є необхідною передумовою для формування моторної активності та досягнення високих результатів у побутовій, трудовій і професійній діяльності, є координаційні здібності. Рухова координація – одна із найбільш суттєвих складових елементів рухової підготовки людини, розвиток і вдосконалення якої необхідне протягом усього життя [5]. Як зазначають науковці, які досліджували цю проблему, найбільш продуктивним періодом для розвитку координаційних здібностей є середній шкільний вік [8]. Якщо протягом навчання в школі не приділяти достатньо уваги розвитку координаційних здібностей, то в подальшому можна втратити здатність до розвитку та вдосконалення цієї якості. Це, у свою чергу, призведе до значних труднощів навіть у повсякденному житті, не кажучи вже про досягнення високих спортивних результатів.

На підставі аналізу літературних джерел ми встановили, що визначенню поняття “рухові здібності” присвячено значну кількість праць. На нашу думку, найближчим до істини та найточнішим є тлумачення Л. П. Сергієнко, який вважає рухові здібності індивідуальними, генетично зумовленими в розвитку, якісними властивостями моторики, від розвитку яких залежить успіх у трудовій, фізкультурній і спортивній діяльності [4].

Як уже було зазначено вище, питання вивчення природи рухових здібностей цікавило багатьох дослідників. Вони вивчають переважно питання розвитку окремих координаційних здібностей у школярів різного віку та студентів. Так, наприклад, І. А. Чуєва (2006 р.) пропонує розвивати спритність у молодших школярів засобами настільного тенісу в умовах трьох уроків фізичної культури в загальноосвітній школі. У результаті педагогічного експерименту вона встановила, що велике різноманіття техні-

ко-тактичних прийомів настільного тенісу значно розширює арсенал рухових умінь і навичок та сприяє розвитку координації рухів [8].

Значення точності рухів як рухово-координаційної якості та збільшення її показників після експерименту в дітей молодшого, середнього й старшого шкільного віку вивчав Л. Д. Назаренко (2001). Він довів, що залежно від конкретного прояву цієї якості, завдань спортивного тренування, віку та рівня тренуваності потрібні різні тривалість і направленість занять, застосування специфічних методів і методичних прийомів [8].

Елементи оздоровчої танцювальної аеробіки, на думку В. В. Старкова (2006), є ефективним засобом розвитку рухових координацій у студенток. У результаті педагогічного експерименту було встановлено позитивний вплив занять танцювальною аеробікою на розвиток різних видів рухових координацій [8].

Детальний аналіз науково-методичної літератури виявив, що питанню розвитку координаційних здібностей у школярів середнього шкільного віку засобами спортивних ігор й з урахуванням усіх факторів, які впливають на їхній розвиток, уваги приділено не було, що й стало причиною для наукової розробки цієї проблеми.

Мета статті – систематизувати дані досліджень, присвячених проблемі здібностей людини в цілому та проблемі розвитку координаційних здібностей школярів засобами спортивних ігор зокрема.

У нашому дослідженні використано теоретичні методи – аналіз спеціальної літератури з теми; *емпіричні* – педагогічне спостереження за навчальною діяльністю школярів, тестування координаційних здібностей.

Глобальним завданням наукових досліджень у сфері сучасної педагогіки та психології є вивчення розвитку й удосконалення здібностей людини, що виступають результатом закономірних змін у процесі онтогенезу та в результаті впливу умов зовнішнього середовища. При цьому наголошується, що здібності – це певний набір властивостей, характерний для великої кількості людей, але при цьому здібності володіють певними особливостями, що передбачають індивідуальність та унікальність власних проявів для кожного індивіда.

Питання вікових особливостей здібностей, їх прояв, знайшло широке відображення у працях сучасних учених, педагогів, фізіологів, а також науковців у сфері фізичного виховання і спорту [1; 2; 4; 5].

Здібність – одне з найбільш загальних психологічних понять. Як сказано у психологічному словнику, під здібностями мають на увазі “індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності” [7].

Виходячи з цієї дефініції, очевидно, що правильно було б розглядати здібності лише як індивідуальні особливості, які власне відрізняють людей один від одного. Наше завдання полягає в тому, щоб об’єднати здібності за загальними механізмами їх прояву та їх відношення до суспільно сформо-

ваних видів діяльності, водночас виділити у них певні індивідуальні особливості, які й визначають індивідуальність і неповторність кожної людини.

Професійно-прикладне значення моторних здібностей найчастіше розглядають у зв'язку з професійною та спортивною діяльністю. Тому спортивні здібності найчастіше визначають як систему індивідуальних психічних і біологічних властивостей, що відповідають вимогам певного виду та забезпечують можливість успішного здійснення тієї чи іншої діяльності [1]. Особливе зацікавлення викликають рухові здібності, що пов'язані зі спортивною діяльністю. Їхній прояв залежить від багатьох чинників, таких як: вид спорту, рівень спортивної майстерності, рівень фізичної підготовленості, психологічний стан тощо. Так, у своїх дослідженнях А. Ц. Пуні дійшов висновку, що здібності в спорті не можна зводити лише до властивостей особистості, вони визначаються багатьма як психічними, так і біологічними особливостями конкретного індивіда [6]. Відповідно, спеціальні здібності, до яких саме й зараховують здібності до певних спортивних рухів, не можна визначати за якимось одним показником. Це комплексне психічне, сенсорне, фізіологічне та моторне утворення. Правильний аналіз складових спортивних здібностей дасть змогу визначити способи компенсації слабких ланок таких, що відстають від цієї системи.

Проблема розвитку координаційних здібностей зокрема та фізичних здібностей загалом тісно пов'язана з особливостями розвитку організму в онтогенезі. У дослідженнях провідних учених у сфері фізичного виховання і спорту [1; 2; 9], в яких використовують однакові методики, що характеризують одні й ті самі здібності, вказують різні (від 5 до 16 років) сенситивні періоди розвитку координаційних здібностей [5]. Причиною такого широкого діапазону сенситивних періодів є неоднозначність темпів біологічного дозрівання людського організму [3; 8; 10]. Причини подібних неоднозначних трактувань полягають у неоднакових темпах біологічного розвитку дітей [3; 8; 10]. У будь-якому разі більшість дослідників вважає, що саме шкільний вік є тим самим періодом, коли потрібно сприяти розвитку координаційних здібностей і вдосконалювати їх.

Також автори зазначають, що, крім генетичних передумов розвитку координаційних здібностей, значний вплив мають умови зовнішнього середовища у вигляді спонтанної та організованої рухової активності [10].

Останнім часом спеціалісти порушують питання про необхідність істотного вдосконалення та перебудови системи фізичного виховання дітей і молоді. Велику увагу приділяють також переорієнтуванню цілей та завдань фізичного виховання. Насамперед, ідеться про перехід від системи, орієнтованої на формування лише визначених фізичних якостей, життєво необхідних рухових умінь і навичок, до системи, що надає людині глибокі знання про свій організм, його рухові можливості, засоби цілеспрямованого впливу на фізичний стан, збереження та зміцнення здоров'я, а також формування потреб у здоровому способі життя й фізичному вдосконаленні, в активних заняттях фізичною культурою і спортом. Адже відомо, що

свідома діяльність, спрямована на досягнення конкретних результатів, є набагато ефективнішою, ніж та, яка відбувається несвідомо.

В аспекті комплексного розвитку рухових здібностей людини, на нашу думку, доцільним є використання спортивних ігор як універсального засобу розвитку фізичних, психічних та розумових здібностей людини.

У процесі реалізації програми цілеспрямованого розвитку координаційних здібностей на уроках фізичної культури з елементами спортивних ігор потрібно звертати особливу увагу на виконання двох основних завдань. Перше – розвиток координаційних здібностей у тісному зв'язку з технічним і тактичним навчанням, вдосконаленням, друге – гармонійне поєднання процесу розвитку координаційних здібностей із вдосконаленням інших рухових здібностей (швидкісні, швидкісно-силові, силові, витривалість, гнучкість). Основним положенням у програмі розвитку координаційних здібностей учнів є систематичне й послідовне навчання нових різноманітних рухових дій і створення на цій основі більш складних форм координації рухів. Використання координаційних вправ на уроках фізичної культури (особливо ввідних) вимагає дотримання основних дидактичних принципів: послідовності, систематичності й індивідуалізації. Правильний підбір ввідних вправ (від простих до складних) забезпечує швидке засвоєння й закріплення рухових умінь і навичок, сприяє розвитку координаційних здібностей.

Висновки. Отже, розвиток координаційних здібностей є складним процесом, який зумовлений впливом багатьох факторів. Його перебіг залежить від психічних і біологічних особливостей конкретного індивіда. Розвиток координаційних здібностей повинен бути усвідомленим, мати спеціалізований, фундаментальний, систематичний і послідовний характер, а також враховувати вікові та статеві особливості дітей. При цьому, як і будь-яка інша діяльність, до якої залучаються діти, процес розвитку координаційних здібностей повинен включати ігрові елементи, які підвищують емоційність навчання, що дає змогу підтримувати інтерес до занять. Тому використання спортивних ігор з їх багатим арсеналом засобів, методів, ввідних вправ та високою динамічністю ігрової діяльності є оптимальним засобом для розвитку координаційних здібностей.

Список використаної літератури

1. Бойчук Р. І. Теоретичне обґрунтування програми цілеспрямованого розвитку координаційних здібностей учнів на уроках фізичної культури з елементами спортивних ігор / Р. І. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 1. – С. 7–11.
2. Лях В. И. Координационные способности школьников / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 2000. – № 4. – С. 6–13.
3. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей / В. А. Романенко. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2005. – 290 с.
4. Сергієнко Л. П. Комплексне тестування рухових здібностей людини / Л. П. Сергієнко. – Миколаїв : УДМТУ, 2001. – 360 с.

5. Скалій Т. Ю. Педагогічний контроль розвитку координаційних здібностей дітей і підлітків : дис. ... канд. наук фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Т. Ю. Скалій. – Херсон, 2006. – 169 с.
6. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка спортсменов различных видов спорта к соревнованиям / А. Ц. Пуни. – Москва : Физкультура и спорт, 1952. – 270 с.
7. Психологічний тлумачний словник / за ред. О. П. Чижова. – Харків : Прапор, 2004. – 520 с.
8. Чупрун Н. Формування координаційних здібностей як педагогічна проблема в теорії та практиці фізичного виховання / Н. Чупрун // Молода спортивна наука України. – 2010. – Т. 2. – С. 277–281.
9. Punktacja sprawnooeci fizycznej młodzie y Polskiej / S. Pilicz, R. Przewêda, J. Dobosz et al. – Warszawa, 2005. – 137 p.
10. Starosta W. Koncepcja rozwijania zdolności motorycznych i nauczania techniki w treningu sportowym dzieci i młodziemy / W. Starosta // Kierunki doskonalenia treningu i walki sportowej – diagnostyka. – A WF w Warszawie. – 2004. – № 7. – P. 43–48.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Пангелова Н. Е., Кириченко В. Н. Комплексный подход к развитию координационных способностей школьников

В статье рассмотрены различные подходы к определению способностей в специальной литературе. Раскрыт вопрос относительно определения понятия “координационные способности”. Проанализированы основные факторы, которые оказывают влияние на развитие координационных способностей. Сделаны выводы, что двигательные способности – это многофакторное понятие, и их развитие и совершенствование должно носить комплексный характер.

Ключевые слова: способности, координационные способности, двигательная сфера.

Pangelova N., Kirichenko V. An Integrated Approach to the Development of Coordination Abilities

The article discusses various approaches to definition “abilities” in the scientifically and methodical literature. Described determination of coordination abilities. Analyzes the main factors witch has influence to the process of development coordination abilities. The author considers that movement abilities is a concept multiple-factor. Process of their development and improvement has complex character. Basketball – it’s very popular game. It also has broad application in system of physical training school age pupils. For this game inherent many factors, such economic availability, high level of emotionality, staginess. All this factors involves children to play basketball. Game includes many natural movements - running, jumping, throwing, pass. It’s easy to teach children, adolescents and adults. Therefore, the module basketball is a part of the education program and training of children from kindergarten, and games with balls - with a two-year age. Is hard to redefine the role of basketball in developing coordination abilities. The ability to coordinate our movements is important not only for basketball. Without it we can not normally carry out our daily movements. This is what determined the choice of the subject of our research. Movement coordination is a fundamental principle, the foundation of all physical activities associated not only with sports, but also in general for the common human life. All of the above determines the theme of our research to date.

Key words: ability, coordination abilities, motor areas.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД СУЧАСНОЇ НАУКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СУЧАСНИХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено проблемам професійного розвитку особистості. У цьому контексті переглянуто підходи до формування професійного мислення майбутнього конкурентоспроможного фахівця. Проведено аналіз досліджень психолого-педагогічної літератури щодо визначення сутності змісту дефініції “професійне мислення” особистості. Зроблено акцент на тому, що професійне мислення особистості варто розглядати як складний феномен та системоутворювальний компонент професійної компетенції майбутнього конкурентоспроможного фахівця. Зазначено перспективи подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: конкурентоспроможність фахівців, професійна підготовка, професійно важливі якості, особистість майбутнього фахівця, професійне мислення особистості.

Зростання науково-технічного та соціального прогресу стають передумовою справжньої технологічної революції. На думку фахівців, вона не тільки знаменує собою новий етап розвитку людської цивілізації, що само по собі потребує глибокого філософського аналізу, а й висуває принципово нові вимоги до професійної компетенції та особистості майбутнього фахівця. Суспільству потрібні фахівці, які мислять, а не тільки беруть кліше й користуються ним.

Очевидним стає те, що професійна підготовка має передбачати поряд з отриманням глибоких фахових знань, умінь і навичок, залучення глибинних основ особистості – її творчого потенціалу, що можливо за умови активізації мисленнєвих процесів особистості.

Сучасні науковці в галузі психології та педагогіки констатують необхідність розвитку професійного мислення майбутнього фахівця як однієї з професійно важливих якостей, однак її вирішення гальмується низкою суперечностей, а саме між:

- традиційною системою підготовки майбутніх фахівців і недосконалістю творчого індивідуального характеру їхньої практичної діяльності;
- рівнем підготовленості особистості та можливістю застосовувати свої знання, вміння й навички на практиці;
- недостатньою увагою до розвитку професійного мислення з боку студентів і потребами сучасного ринку праці.

У цьому контексті виникає необхідність у перегляді старих та розробки нових педагогічних основ формування професійного мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця, який у складних життєвих ситуаціях має характеризуватися високою моральністю, духовністю, самоорганізацією, рефлексивністю, критичністю мислення, професійною ідентичністю.

Аналіз стану досліджень і публікацій з проблеми також є свідченням її актуальності й істотної практичної значущості. У цьому можна переконатися у працях А. Баталова, Д. Завалішиної, М. Кашапова, Ю. Корнілова, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, О. Матюшкіна, Н. Повякель, З. Решетової, Г. Рубан, О. Тихомирова [4; 6; 8–10]. Висвітлення проблеми формування професійного мислення знайшло відображення у статтях таких українських науковців, як І. Болотнікової, Т. В. Гури, Т. Є. Гури, А. Зуєвої, В. Ковальчук, Г. Нагорної, Г. Рубан, О. Тарасової, Е. Чернишової, О. Шайди [2; 3; 7; 12]. Думки щодо вирішення проблеми підготовки сучасних конкурентоспроможних фахівців відображено в працях А. Алексюка, В. Бикова, Г. Васяновича, В. Гриньової, Т. Гури, В. Євдокимова, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Ігнатюк, С. Пазиніча, О. Пономарьова, О. Романовського, Т. Суценко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та ін.

Системний аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми показує, що проведені дослідження й досі не вичерпують повноти обсягу актуальності та практичної значущості проблеми формування професійного мислення майбутніх конкурентоспроможних фахівців, оскільки вона пов'язана із надскладним психічними процесами людини та підпадає під вплив вимог сьогодення. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього конкурентоспроможного фахівця та змісту професійно-соціальних компетенцій у попередніх дослідженнях автора статті [5] свідчить, що в українській педагогіці не приділяється належної уваги системному, цілеспрямованому формуванню професійного мислення майбутнього фахівця в умовах вищої школи, на сьогодні залишаються недослідженими психологічні механізми й закономірності розвитку професійного мислення в майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі [2]. Водночас у зарубіжній педагогіці активно розробляють проблеми формування й розвитку активного, креативного, творчого, продуктивного, професійного мислення. Як приклад можна навести праці В. Андронова, Р. Акоффа, Г. Валіулліної, Т. Вауліної, Є. Коллі, Є. Савіна, Deanna Kuhn, David Dean Jr. та ін.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення, інтерес дослідників у багатьох сферах людської діяльності зумовили необхідність вивчення психолого-педагогічного досвіду сучасної науки у формуванні професійного мислення сучасних конкурентоспроможних фахівців.

Мета статті – проаналізувати досвід сучасної психолого-педагогічної науки у формуванні професійного мислення майбутніх конкурентоспроможних фахівців з метою розробки інноваційних методик модернізації навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності.

Психолого-педагогічна література акцентує увагу на тому, що професійне мислення є особливим видом мисленневих процесів, які забезпечують вирішення особистістю проблем її професійної діяльності; відзначає, що процеси мислення в різних фахівців відбуваються за універсальними психологічними законами, але кожна професія має свою специфіку

предмета, засобів і результатів. Якщо зупинятися на процесуальному аспекті професійного мислення, то доцільно навести судження А. Маркової. Під професійним мисленням фахівця науковець вбачає “домінантне використання засобів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійної ситуації, прийняття професійних рішень, способів вичерпування змісту предмета праці, що прийнятні в цій професійній сфері” [9, с. 90]. Дослідник виділяє такі види мислення: теоретичне, практичне, репродуктивне, наочно-образне, словесно-логічне, наочно-дієве, аналітичне, інтуїтивне й констатує: “Всі ці види мислення можуть виступати як характеристики професійного мислення... Разом з тим їх своєрідне поєднання залежно від предмета, засобів, умов, результату праці може викликати специфічні види професійного мислення – оперативне, управлінське, педагогічне, клінічне тощо” [9, с. 92].

Так, З. Решетова відзначає, що коли йдеться про професійне мислення фахівця, інтуїтивно мають на увазі *особливості мислення фахівця в процесі практичної діяльності*, що дають йому змогу успішно вирішувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально, причому як типові, так і нетипові. Водночас цей науковець наголошує, що термін “професійне мислення” вживають у психології скоріше інтуїтивно, а не як дефініцію, що має чітке визначення. Це скоріше назва деякої проблемної галузі, використання якої дає змогу відокремити її від інших [11].

Ю. Трофімов, Я. Крушельницька, М. Кашапов та інші науковці розглядають професійне мислення як *інтелектуальну діяльність* щодо вирішення професійних проблем [6] і вважають, що об’єктивний процес інтелектуалізації праці вимагає формування у працівника мислення, спрямованого на оновлення знань, підвищення кваліфікації, знаходження нових, оригінальних способів розв’язання проблем, прогнозування ситуацій і прийняття нестандартних рішень.

Відповідно до принципу єдності мислення й діяльності, що був сформований у працях А. Брушлінського, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова, професійне мислення майбутнього фахівця потребує розгляду в нерозривному зв’язку з його діяльністю. Будь-яка професія зумовлює свої особливі вимоги до мислення фахівця: глибина, гнучкість, швидкість і точність в успішному вирішенні специфічних професійних завдань. Саме тому за своїми характеристиками професійне мислення, наприклад, інженера-механіка, не буде аналогічним мисленню педагога, лікаря, юриста тощо.

Так, Т. Є. Гура у дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук (2014) на тему “Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки” визначає *професійне мислення майбутнього психолога* як надскладний, інтегративний, поліпроцесуальний і полісистемний феномен; особливий вид мислення, що забезпечує вирішення майбутнім фахівцем проблем його професій-

ної діяльності та професійного розвитку, функціонує на предметно-орієнтованому, діяльнісно-орієнтованому й методологічному рівнях завдяки різнорівневій рефлексії. На основі здійсненого в роботі аналізу зарубіжного досвіду підготовки психологів, контент-аналізу освітніх стандартів (“Оптимальні стандарти” для професійної підготовки фахівців у галузі психології (EFPPA), European Diploma in Psychology тощо), навчальних планів і програм науковцем встановлено, що, незважаючи на особливості організації освітнього процесу в різних країнах світу (його структури, термінів навчання, характеру сертифікації дипломованих фахівців), одним із її провідних завдань є цілеспрямований, системний розвиток їх професійного мислення. Т. Є. Гура стверджує, що він відбувається завдяки таким заходам: спеціальним обов’язковим та елективним навчальним курсам, спецкурсам, спрямованим на опанування студентами професійних узагальнень; активізації мисленнєвих процесів шляхом упровадження системи тренінгів, дискусій, рольових ігор, кейс-стаді, навчальних конференцій, методів проектів і ситуативного навчання, клінічного наставництва, професійних майстерень, методів колегіального розвитку мислення, портфоліо; навчальним та обов’язковим супервізорським практикам [10].

М. Кашапов зазначає, що систематичне формування *педагогічного мислення* сприяє підготовці вчителя, спроможного до усвідомленого творчого перетворення себе та учнів [4]. Однак найбільш складним, на думку науковця, а тому практично не дослідженим, залишається навчання вирішувати нестандартні педагогічні ситуації, виокремлювати принципи, механізми та закономірності становлення професійних і особистісних особливостей педагогічного мислення – насамперед, моральних, духовних.

В. Ковальчук визначає *професійне мислення фахівців економічного профілю* як універсальну психічну здатність до раціонального пізнання дійсності, самого себе, до економічного мислення й ефективного розв’язання різноманітних професійних проблем. Науковець наголошує на необхідності цілеспрямованого формування професійного мислення та зазначає, що для досягнення цієї мети необхідно “комплексно застосовувати філософський, психологічний і, власне, педагогічний підходи до розуміння природи людського інтелекту та мислення. Комплексним виявом цих підходів може бути науково обґрунтована педагогічна система формування економічного мислення в майбутніх фахівців економічного профілю у ВНЗ, що становить упорядковану кількість взаємопов’язаних структурних, динамічних і функціональних компонентів навчально-виховного процесу, які активно взаємодіють між собою, виступають у взаємодії з оточенням як цілісне утворення та мають єдність керування і спільну мету – формувати професійне мислення у студентів у процесі вивчення ними професійно орієнтованих навчальних дисциплін та творчої навчальної діяльності” [7].

Професійне технічне мислення О. Тарасова описує як сукупність послідовних мисленнєвих дій, спрямованих на відображення у свідомості людини технічних процесів і об’єктів, принципів їх будови та використан-

ня технічних понять і образів. Конкретним проявом професійного технічного мислення вона вважає розуміння техніки: швидке засвоєння структури технічного приладу, принципу його дії, виявлення недоліків, недосконалості в ньому, знаходження неполадок у технічних об'єктах та механізмах, розробка засобів удосконалення технічних приладів тощо. Без участі технічного мислення, на думку науковця, неможливе конструювання нових і вдосконалення вже діючих машин та технологічних процесів, тобто неможлива технічна творчість. Професійна діяльність у сучасних умовах праці потребує від робітників розвиненого професійного мислення, професійної творчості [12].

Під *інженерним мисленням*, на думку Т. В. Гури, варто розуміти “особливий вид мислення, який формується і проявляється при рішенні інженерних задач, що дозволяє швидко, чітко та оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній області, направлені на забезпечення технічних потреб в знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів та організації технологій” [3]. Науковець вважає, що в умовах технічного університету необхідно розвивати інженерне мислення не тільки під час викладання спеціальних та фундаментальних дисциплін, а й дисциплін соціально-гуманітарного блоку. Формування професійного мислення майбутнього інженера слід розглядати як з позиції фундаментального підходу, забезпечуючи філософське бачення вимог до особистості постіндустріального суспільства в період загострення енергетичних та екологічних проблем, так і з позиції утилітарного, прикладного значення професійно важливих якостей мислення інженерного фаху (М. Голубцов, Н. Гутарева).

Таким чином, аналіз суджень експертів показує, що подальше дослідження специфіки та меж ефективності інженерного мислення потребує прояснення змісту, що закладено в протиставленні інженерного й гуманітарного способів мислення, уточнення змісту кожного з них і, нарешті, їх операціоналізації.

Підсумовуючи, видається доречним навести міркування фахівця з педагогічної психології Т. Вауліної стосовно того, що “на теперішній момент семантичне навантаження на поняття “професійне мислення” має містити в собі не тільки необхідні фахівцю знання, уміння та навички..., а й високий загальноінтелектуальний рівень, володіння такими якостями “сучасної” особистості, як: критичність, відповідальність, цілеспрямованість, толерантність, креативність, відкритість для нового досвіду, готовність до змін і багато інших” [1, с. 94]. На думку науковця, професійне мислення – це не тільки вирішення професійних завдань, а й розвиток дійсності, яка розкривається для особистості, що мислить, як простір для нової діяльності.

Таким чином, можна зазначити, що коли ми говоримо про професійне мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця, то маємо на увазі не тільки особливості мислення як психічного процесу, зумовленого специфікою професійної діяльності, скоріше йдеться про систему компонентів

різного характеру, серед яких можна виділити такі: формування в особистості активної життєвої позиції, особистісного змісту; здатність до саморозвитку; креативність; високі моральні якості, духовність; професійна культура та етика; формування оптимізму; формування вміння зберігати свою індивідуальність; формування вміння адаптуватися до постійно мінливих соціокультурних умов, самореалізація у цих умовах; формування відповідальності за складні рішення в проблемних ситуаціях.

Отже, аналіз досліджень із проблем формування професійного мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця свідчить про актуальність цієї психолого-педагогічної проблеми, її недостатню розробленість в умовах вищої школи, а також неоднозначність поглядів науковців. Єдність думок науковців виявляється в тому, що значення мислення при підготовці фахівця до практичної діяльності досить велике. Варто зазначити що, *по-перше*, набуті знання не можуть бути зафіксовані без розумових дій. Саме тому розвиток мислення має значення при формуванні сучасного фахівця. *По-друге*, навчання у вищому навчальному закладі, насамперед, сприяє суттєвому впливу на загальний розвиток студентів і набагато менше торкається розвитку глибинних, образних його основ, що відіграють дуже велику роль при оволодінні професією. *По-третє*, теоретико-практичний характер професійного мислення майбутнього конкурентоспроможного фахівця є однією з суттєвих його особливостей.

Отже, *професійне мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця* можна визначити як надскладний феномен; як системоутворювальний компонент професійної компетентності майбутнього фахівця; як сукупність послідовних мисленнєвих дій фахівця, спрямованих на вирішення проблем його професійної діяльності з участю духовності та рефлексії. Професійне мислення особистості варто віднести до категорій, які визначають конкурентоспроможність фахівця та потребують цілеспрямованого розвитку.

Висновки. У сучасних умовах пильна увага зосереджена на питанні виховання фахової еліти, спроможної творчо вирішувати типові та надскладні проблемні фахові завдання; виникає потреба в ерудованих і компетентних особистостях. У цьому контексті необхідним стає перегляд та коригування змісту фахової підготовки майбутніх фахівців. На нашу думку, рівень розвитку професійного мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця визначає спроможність особистості до вільної орієнтації й продуктивної самореалізації в умовах ринку та стрімких соціальних змін.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо проектування нових педагогічних методик формування професійного мислення особистості як системоутворювального компонента його професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Ваулина Т. А. К постановке проблемы профессионального мышления в психологии / Т. А. Ваулина // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – Барнаул, 2004 – Вып. 4. – С. 93–98.
2. Гура Т. Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Євгенівна Гура. – Київ, 2014. – 35 с.

3. Гура Т. В. Інженерне мислення як необхідна складова конкурентоздатності інженера-програміста [Електронний ресурс] / Т. В. Гура – Режим доступу: <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/35072/>.

4. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 376 с.

5. Ігнатюк О. А. Проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків авіаційного профілю в умовах вищої школи / О. А. Ігнатюк, О. І. Панченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць / редкол.: О. Е. Коваленко (гол. ред.) та ін. – Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2014. – Вип. 42–43. – С. 7–12

6. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / М. М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2003. – С. 73–143.

7. Ковальчук В. Б. Формування професійного мислення у студентів / В. Б. Ковальчук // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : ХПІ, 2006. – № 1. – С. 90–99.

8. Корнилов Ю. К. Психология практического мышления : монография / Ю. К. Корнилов. – Ярославль : ДИА-пресс, 2000. – 205 с.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.

10. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

11. Решетова З. О. Психологические основы профессионального обучения / З. О. Решетова. – Москва : Изд-во Москов. гос. ун-та, 1985. – 208 с.

12. Тарасова О. В. Проблема розвитку професійного технічного мислення в теорії та практиці професійної підготовки робітників / О. В. Тарасова // Актуальні проблеми психології: Наук. зап. ін-ту психології ім. Г. С. Костюка : зб. наук. ст. / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Міленіум, 2006. – Вип. 31. – С. 297–305.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Панченко О. И. Психолого-педагогический опыт современной науки в формировании профессионального мышления современных конкурентоспособных специалистов

Статья посвящена проблемам профессионального развития личности. В этом контексте пересмотрены подходы к формированию профессионального мышления будущего конкурентоспособного специалиста. Проведен анализ исследований психолого-педагогической литературы по определению сущности содержания дефиниции “профессиональное мышление” личности. Сделан акцент на том, что профессиональное мышление личности следует рассматривать как сложный феномен и системообразующий компонент профессиональной компетенции будущего конкурентоспособного специалиста. Указаны перспективы дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: конкурентоспособность специалистов, профессиональная подготовка, профессионально важные качества, личность будущего специалиста, профессиональное мышление личности.

Panchenko O. Psychological and Pedagogical Experience of Modern Science in the Formation of Modern Competitive Specialist's Professional Thinking

The article deals with the problems of the professional development of a person. The content of the competitive person's professional thinking training is revised in this context.

The scientific works by modern psychologists and educators about forming the professional thinking of future specialists were revised in this context. We analyzed psychological and pedagogical literature in order to get the information about the content of the definition “professional thinking” of a person. The professional thinking of the future psychologists, educators, economists, engineers were analyzed. According to acquired information we emphasize that professional thinking of a person should be considered as a complex phenomenon and a system-organizing component, that forms professional skills of the future competitive specialist. We found out that professional thinking of the future specialist is one of the most important professional skills. We think that when we speak about modern competitive specialist’s professional thinking we mean system of different nature components. The author considers that the review and correction of the future professional’s training content are needed. We emphasize that the level of modern competitive specialist’s professional thinking determines the ability of the individual free orientation and productive self realization. The author considers that purposeful forming of the future specialist’s professional thinking is a key to the future competitiveness of the person. The prospects of further improvement of future specialist’s professional training are mentioned.

Key words: *competitiveness, professional training, professionally important qualities, the identity of future professionals, professional thinking of a person.*

ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті на основі аналізу психологічної літератури схарактеризовано різні підходи до визначення понять “індивідуальність”, “метаіндивідуальність”, “індивідуалізація”, “індивідуалізація”. Проаналізовано погляди психологів на: структуру людської індивідуальності; розвиток індивідуальності; головні особливості інтегральної індивідуальності як системи; різні ознаки, що виконують системотвірну функцію в структурі інтегральної індивідуальності; пластичність структури індивідуальності; індивідуальні властивості.

Ключові слова: індивідуальність, структура індивідуальності, інтегральна індивідуальність, метаіндивідуальність, індивідуалізація, індивідуалізація.

Актуальними проблемами сьогодення є інтеграція української держави в європейське й світове співтовариство та необхідність піднесення нашої країни на новий соціальний і економічний рівень. Позитивні перетворення в країні здатні зробити кваліфіковані, творчі люди, що прагнуть максимальної реалізації можливостей кожного. Тому пріоритети сучасної вищої освіти лежать у площині забезпечення оптимальних умов для формування професіоналізму майбутніх фахівців, збереження та розвитку їхнього індивідуального потенціалу, надання можливостей для творчої самореалізації, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу. Вивчення й розвиток людської індивідуальності, індивідуалізація є актуальною проблемою різних галузей сучасної науки, що перебуває на шляху інтеграції всіх знань про людину та накопичує великий різнобічний матеріал.

У сучасних наукових дослідженнях проблему індивідуалізації розкрито у фізіологічному, філософському, соціологічному, психологічному та педагогічному аспектах. Людську індивідуальність та індивідуалізацію з позицій психології висвітлено в працях Б. Ананьєва, О. Ахвердової, Т. Белих, Г. Берулави, Н. Волоскової, Б. Вяткіна, Е. Голубевої, В. Мерліна, В. Нібіліцина, К. Платонова, С. Рубінштейна, В. Русалова, Н. Талізної, Б. Теплова та інших, що присвячені визначенню сутності поняття “індивідуальність”, її структурних складових, особливостей розвитку в онтогенезі.

Мета статті – узагальнити різні підходи до сутності поняття “індивідуальність”, її структурних складових, особливостей розвитку в онтогенезі, розуміння поняття “індивідуалізація” у психологічних дослідженнях.

У психологічному словнику індивідуальність визначено як “своєрідне поєднання різних якостей та особливостей у однієї людини... те, що притаманне цій людині й відрізняє її від інших людей” [13, с. 206].

У психологічній літературі існують різні підходи до тлумачення поняття “індивідуальність”. С. Рубінштейн пропонував розглядати індивідуа-

льність людини комплексно, у взаємодії її психічних властивостей та процесів. На його думку, індивідуальність – сукупність внутрішніх умов (синтез нижчих та вищих специфічних властивостей, що виконують у діяльності певну пристосувальну функцію), через які заломлюються всі зовнішні впливи [4, с. 38]. Ідею комплексного підходу до вивчення людини розвивав Б. Ананьєв. Він вважав, що “індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови повного набору її характеристик” [2, с. 334]. Із цієї позиції “індивідуальність може бути зрозумілою лише як єдність та взаємозв’язок її якостей як особистості та суб’єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні якості людини як індивіда” [2, с. 334]. Вважаючи індивідуальність людини проявом неповторності та складною системною якістю, погляд на індивідуальність як на систему особливостей людини і як індивіда, і як організму, і як особистості підтримує К. Платонов [14, с. 60–61]. У психологічній літературі підкреслено, що С. Рубінштейн та Б. Ананьєв тлумачили індивідуальність з позиції принципу адитивності (сукупність, набір, симптомокомплекс властивостей) [4, с. 39]. На думку В. Мерліна, індивідуальність – не просто сукупність властивостей, а особливий характер зв’язку між усіма властивостями людини, що виражає індивідуальну свлерідність. Тому, вживаючи поняття “інтегральна індивідуальність”, останню він розумів “не як сукупність особливих якостей, що відмінна та протилежна іншій сукупності, яка позначається як характеристика типовості людини. Інтегральна індивідуальність – це особливий, що виражає індивідуальну своєрідність, характер зв’язку між усіма якостями людини” [12, с. 19].

У психологічній літературі, крім поняття “індивідуальність”, вживають поняття “метаіндивідуальність”. Під останньою розуміють психологічну характеристику ставлення оточення до певної індивідуальності (В. Мерлін) та реальні зміни, які індивідуальність спричиняє в інших людях (А. Петровський). Проблему метаіндивідуальності в психології розробляють В. Вяткін, Л. Дорфман, Т. Марголіна, С. Субботін та ін. Як підкреслює В. Вяткін, метаіндивідуальність детермінована, з одного боку, специфічними особливостями конкретної соціальної групи та конкретної соціальної ситуації, в які вона включена, з іншого – інтраіндивідуальними властивостями, що притаманні самості людини як самостійної системи. У зв’язку із цим інтегральна індивідуальність має інтраіндивідуальний та метаіндивідуальний рівні [9, с. 71].

У сучасній психології немає єдиного погляду на структуру індивідуальності людини.

Так, С. Рубінштейн, не використовуючи термін “структура індивідуальності”, описує основні якості особистості, які одночасно розуміє як характеристики індивідуальності [15, с. 95]. На його думку, “люди залежно від загального складу їхньої індивідуальності розрізняються за типами сприйняття та спостереження, пам’яті, уваги (в сенсі переключення) тощо” [15, с. 96]. Крім того, до внутрішнього світу людини С. Рубінштейн зараховував: якості вищої нервової діяльності, установки особистості, систему

мотивів, риси характеру та здібності. Тобто, розуміючи індивідуальність як багатопланове утворення, він стверджував, що “перебіг психічних процесів відбувається на різних рівнях” [4, с. 38].

У концепції Б. Ананьєва структура індивідуальності є багатоступеневою, багаторівневою. Характеризуючи індивідуальність з погляду індивідних особливостей, він виділяв такі рівні індивідуальних властивостей: первинні властивості індивіда, що включають загальносоматичні, нейродинамічні та білатеральні властивості організму; вторинні властивості індивіда, тобто темперамент, органічні потреби, задатки. Складовими особистісної підсистеми, за Б. Ананьєвим, є: статус особистості в суспільстві; соціальні ролі особистості залежно від статусу; мотиви діяльності залежно від цілей і цінностей особистості; відносини особистості та її світогляд; характер і схильності. Розглядаючи на останньому рівні людину як суб’єкта діяльності, Б. Ананьєв виділяє певні властивості індивіда та властивості особистості залежно від призначення діяльності [1, с. 244–246]. У психологічній літературі підкреслюють, що Б. Ананьєв визнавав існування між різнорівневими властивостями індивідуальності одно-багатозначного типу детермінації. Із цього погляду властивості нижчого рівня виступають як загальна причина, що народжує різноманітні властивості вищого рівня [6, с. 101].

Розглядаючи індивідуальність як ієрархію системних якостей з рядом рівней, К. Платонов підкреслює, що: нижнім її рівнем є сомато-морфологічна індивідуальність, яка виявляється в людині, наприклад, на її фото; системною якістю наступного рівня є біохімічна індивідуальність, що має прояв у несумісності тканин та алергіях; на наступному рівні фізіологічна індивідуальність людини як організму своєю системною якістю має індивідуальність нервізму, спільну в людині з безхребетними тваринами, вона є вищою тільки в пренатальному періоді розвитку; далі – процесуальна психічна індивідуальність, рівень певною мірою ще спільний у людини з хребетними тваринами (маючи системною якістю індивідуальність суб’єктивного, він є вищим для людини тільки в момент її народження); потім – змістовна психічна індивідуальність людини вже як особистості, що є продуктом її взаємодії зі світом; вищий рівень – соціально-психологічна індивідуальність – властивий тільки людині (хоча має передісторію в зграях тварин), це продукт спілкування із старшим поколінням, що визначає індивідуальність творчості особистості [14, с. 60–61].

Характеризуючи інтегральну індивідуальність як цілісну систему індивідуальних якостей людини, В. Мерлін виділяє три ієрархічних рівні інтегральної індивідуальності: систему індивідуальних властивостей організму, що включає три підсистеми (біохімічні, загальносоматичні, нейродинамічні властивості); систему індивідуальних психічних властивостей з її підсистемами (психодинамічними й психічними властивостями особистості) та систему соціально-психологічних індивідуальних властивостей з її підсистемами (соціальними ролями в соціальній групі й соціальними ро-

лями в соціально-історичних спільнотах) [12, с. 50]. При цьому він вважає, що властивості одного й того самого рівня інтегральної індивідуальності пов'язані однозначно, жорстко (каузальна детермінація), характеристики різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності пов'язані між собою багато-багатозначно, гнучко (телеологічна детермінація); принцип багато-багатозначності та тип математичних зв'язків дає змогу відрізнити різнорівневі якості інтегральної індивідуальності від однорівневих. У психологічній літературі підкреслюють, що саме у визначенні різного типу детермінації головна відмінність системної концепції В. Мерліна від інших концепцій; факт знайдення багато-багатозначного зв'язку між різними рівнями індивідуальності означає їх відносну самостійність, замкненість і незведеність одного до іншого; обов'язковою умовою автономності підсистем є наявність проміжних змінних між явищами дійсності, що порівнюються, які виконують сполучну, гармонізаційну та системотвірну функції [4, с. 40].

На сучасному етапі вважають, що системотвірну функцію в структурі інтегральної індивідуальності, крім індивідуального стилю діяльності (Л. Дорфман, В. Мерлін, А. Щебетенко), можуть виконувати такі властивості суб'єкта, як ціннісні орієнтації (Н. Кірілова), спрямованість особистості (Б. Ломов), мотивація досягнення (Т. Копань, Т. Бєлих), пізнавальна активність особистості (І. Боязітова, Е. Голубєва), емоційність, саморегуляція (Е. Голубєва), а також спільна діяльність (А. Асмолов), способи розвивального навчання (С. Нікуліна, С. Клемєшов, Г. Билім). На думку Е. Голубєвої, основна функція системотвірних ознак полягає в тому, що вони "фіксують певне співвідношення підструктур індивідуальності – мотивації, темпераменту, здібностей та характеру, не дозволяючи видалити будь-яку з них, не руйнуючи цілісної структури індивідуальності. Так, емоційність – це і прояв мотивації, і ознаки темпераменту, активність – ознака і темпераменту, і здібностей" [10, с. 70].

В. Русалов виділяє два рівні індивідуально-типологічних відмінностей: результативні "змістовні" індивідуальні відмінності, що торкаються соціально зумовлених якостей особистості (спрямованість, відносини, моральні установки, бажання, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички тощо) та індивідуально-психологічні відмінності, що торкаються тільки динамічних ознак і властивостей особистості (психодинамічні властивості особистості), які зумовлені переважно біологічною організацією людини [16, с. 20]. Причиною такого "поділу" В. Русалов вважає різні механізми "системного узагальнення" функціональних систем, що забезпечують індивідуальну поведінку: змістовні характеристики узагальнюються за логікою "предмета" діяльності, пізнання, спілкування; формальні – за логікою "тіла" або початкової вродженої (біологічної) метафункціональної системи [17, с. 44]. В. Русалов підкреслює, що формально-динамічні властивості психіки виступають у ролі причин та передумов діяльності, впливають на динаміку, своєрідність і стиль діяльності, визначають кінцевий результат

діяльності; найважливішими з біологічних властивостей у детермінації формально-динамічних властивостей психіки людини є властивості центральної нервової системи; формально-динамічні властивості формуються поступово паралельно з розвитком людини внаслідок вікового розвитку та як результат участі в різних видах діяльності (грі, навчанні, праці) [16].

Н. Щербаков, В. Секун виділяють три рівні організації індивідуальності: мотиваційний, когнітивно-операційний, психофізіологічний [17]. Вважають за необхідне на основі емпіричних даних включити до структури індивідуальності досвід, особливості психічних процесів, показники інтелекту А. Ісмагілова, Ю. Кулюткін, Є. Сіліна, М. Щукін та ін.

У психологічній літературі акцентують на тому, що індивідуальність являє собою розгорнуту в часі, діахронічну, пластичну структуру [4, с. 46]. В. Белоус наголошує, що “внутрішньорівневі зв’язки властивостей характеризують сутність цього віку; міжрівневі – умови існування вікової структури індивідуальності на тому чи іншому рівні онтогенезу; діалектична єдність внутрішньорівневих та міжрівневих зв’язків виражає сутність неперервного життєвого циклу людини в цілому” [5, с. 21].

Розглядаючи психологічну зрілість людини, Л. Абсалямова виділяє такі рівні індивідуальності: “суб’єктно-змістовно-особистісний” – найвищий рівень, що найбільш тісно взаємодіє із суб’єктом, який становлять індивідуальні (особистісні) сенси життя, особиста (індивідуальна) система цінностей, самовідносин, самооцінок; “особистісний динаміко-змістовний” (проміжний) рівень індивідуальності, до якого належать інтелект і характер; темпераментальний рівень індивідуальності, що містить у собі поведінкові, стильові, формально-динамічні, або темпераментальні, властивості індивідуальності; рівень індивідуальності (шар), що охоплює біологічні властивості людини як індивіда (природні передумови розвитку людини), тобто властивості нервової системи, тілесні й інші властивості [3, с. 11–13]. Характеризуючи кожний рівень індивідуальності, Л. Абсалямова зазначає, що перший рівень “дозріває” в міру того, як людина (індивідуальність) переконається в особистій ефективності змістів, цінностей, самовідносин, які можуть безперервно змінюватися, рости й ускладнюватися, та досягає свого апогею (акме) приблизно до 30–50 років з подальшим можливим поступовим нарощуванням акме (появою нових піків) цього рівня індивідуальності протягом усього життя; другий рівень, у зв’язку із двоїстою детермінацією його властивостей, що залежать не тільки від соціальних факторів (досвіду, освіти, самоосвіти), а й від природних передумов (темпераменту та індивідних властивостей, насамперед від властивостей нервової системи), передбачає дефінітивну (зрілість формально-динамічних компонентів: психічної активності, швидкості психічних процесів, пластичності, емоційного порога й інших, що дозрівають від 12 до 20 років) та акмеологічну (ментальний і мотиваційний досвід, копінг стратегії й інші змістовні характеристики, що досягають свого апогею у 25–45 років та продовжують розвиватися й далі) зрілість; властивості третього рівня індивідуальності,

що у своєму розвитку залежать переважно від біологічних факторів, зокрема, від властивостей нервової системи, досягають дефінітивного стану, тобто дозрівають приблизно до 12–20 років; четвертий рівень індивідуальності, що є найглибшим, “внутрішнім” утворенням людини, має теж тільки дефінітивний аспект зрілості (становлення цього рівня – розвиток мозку і його структур, формування властивостей нервової системи) [3, с. 11–13].

У психологічних дослідженнях одиницею аналізу індивідуальності вважають індивідуальні властивості. При цьому підкреслюють, що існують різні погляди на те, що вважати індивідуальними, а що – типовими властивостями. Деякі дослідники наголошують на тому, що одні властивості людини індивідуальні, інші – типові, бо індивідуальність від особистості відрізняється тим, що перша є унікальною, а друга – типовою. Інші, слідом за В. Мерліним, вважають, що в людині немає двох сортів властивостей, одна й та сама якість людини може бути типовою та індивідуальною, якщо її розглядати в певному аспекті. Людська властивість, узята щодо певної (окремої) людини, є індивідуально своєрідною. Властивість людини щодо більш широкої, ніж вона сама, макросистеми (біологічної, соціальної) несе на собі відбиток особливостей цієї макросистеми та в цьому сенсі є типовою [11, с. 63]. В. Мерлін зазначав: “Кожна окрема якість людини індивідуальна також кількісно за ступенем її вираження. Індивідуально неповторне поєднання типових якостей різних ступенів розвитку матерії в кожній окремій людині: біохімічних, соматичних, нейродинамічних, якостей особистості тощо” [12, с. 22].

У психології індивідуальні особливості людини протягом тривалого часу вивчають у зв'язку з вченням про типологічні властивості нервової системи; передбачають неоднозначність форми їх прояву в психіці та поведінці людини, що утворює широкий, хоча й обмежений природою самої властивості спектр; вважають, що притаманні конкретній людині властивості нервової системи не можуть безпосередньо впливати на те, що освоює людина, які знання та вміння стають її досягненнями, але вони здійснюють певний вплив як на процес засвоєння, так і на те, як використовує людина свої знання та вміння в діяльності. У психологічній літературі описано вплив індивідуальних властивостей нервової системи на індивідуальні відмінності в творчих здібностях (Е. Голубева, Т. Сулова), інтелекті (Н. Зирянова, Ю. Мельнік), переключенні уваги (М. Акімова, Л. Лепіхова, Є. Мозговой, Л. Фоменко та ін.), швидкісних характеристиках діяльності (Н. Тализіна, С. Кривцова, Е. Мухаматуліна), гнучкості мислення (М. Акімова, Л. Лепіхова), продуктивності різних видів пам'яті (Е. Голубева), пластичності поведінки (В. Небиліцин), рухливості-інертності стилю діяльності (Є. Клімов). В психологічній літературі описано індивідуально-стильові особливості саморегуляції (індивідуальні особливості регуляторних процесів, що реалізують планування, оцінку результатів) у навчальній діяльності (В. Міросанова, Р. Сагієв), розглянуті переваги й слабкі боки сильної та слабкої, лабільної й інертної нервової систем, що впливають на процес на-

вчання, а також компенсаторні прийоми, що дають змогу успішно оволодівати навчальними вимогами (М. Акімова, В. Козлова), доведено, що особливості структури інтегральної індивідуальності є передумовою розвитку спеціальних здібностей (Т. Порошина, Г. Руденко, І. Сосніна, Т. Хрустальова).

Крім індивідуальності, в психології використовують поняття “індивідуалізація”, тобто “повне виявлення неповторної індивідуальності людини, її повне самоздійснення” [7, с. 32]. Під індивідуалізацією розуміють “у загальному випадку набуття ким-небудь або чим-небудь своєрідних, характерних якостей, що відрізняє цю людину або цей об’єкт від інших, подібних йому суб’єктів або об’єктів” [13, с. 205]. При цьому вважають, що основне значення індивідуалізації – це: “1. Трансформація людини в своєрідну, унікальну особистість, що відрізняється від інших особистостей. 2. Заняття людиною особливого становища в системі відносин, що склалися в соціальній групі. 3. Спроба людини психологічно розмежуватися, відокремити себе від оточення” [13, с. 205].

В. Мерлін вважає, що розвиток індивідуальності пов’язаний з розвитком симптомокомплексів індивідуальних якостей; зміненою їх інтенсивності та частоти прояву в онтогенезі, а також виникненням та появою нових зв’язків між індивідуальними якістьями [12, с. 142]. Тому, на його думку, можна говорити про два типи розвитку: 1) розгортання, пов’язаний з розвитком симптомокомплексів, які поширюються, ускладнюються, стають більш узагальненими та різноманітними; 2) виникнення нових якостей і симптомокомплексів у структурі інтегральної індивідуальності, розвиток та прояв яких зумовлені активністю суб’єкта й об’єктивними вимогами діяльності [12, с. 144].

Б. Вяткін у розвитку інтегральної індивідуальності виділяє такі напрями: 1) вивчення розвитку індивідуальності як процесу розгортання та виникнення нових якостей; 2) вивчення розвитку зв’язків між індивідуальними якістьями як одного рівня, так і якістьями різних рівнів індивідуальності. Характеризуючи ці напрями, Б. Вяткін підкреслює, що “однорівневі та багаторівневі зв’язки в своєму розвитку мають різні тенденції. Однорівневі зв’язки характеризуються розвитком різних варіацій однозначних у бік дедалі більшої диференціації відносно автономних та однозначно пов’язаних між собою симптомокомплексів. Однорівневі зв’язки мають прямий характер” і є більш жорсткими та стійкими. Розвиток різнорівневих зв’язків, опосередкований проміжними ланцюгами, є більш гнучким, пластичним, змінюваним [8, с. 51].

Висновки. Таким чином, для психологічної науки актуальним є вивчення проблеми індивідуальності людини, яку розглядають комплексно, у взаємодії її психічних властивостей та процесів. Хоча немає єдиного погляду на структуру індивідуальності, більшість авторів досліджують індивідуальність на всіх рівнях прояву людини як організму, індивіда, особистості та суб’єкта діяльності, вивчають з позиції закономірного цілого, опи-

сують як засіб відносин різноманітних властивостей та рівнів її організації як системи. Головними особливостями інтегральної індивідуальності як системи вважають ієрархічний спосіб організації, багаторівневність, теологічний та каузальний типи детермінації, гнучкість багато-багатозначних та жорсткість однозначних зв'язків. Доведено, що системоутворювальну функцію в структурі інтегральної індивідуальності можуть виконувати різні ознаки, індивідуальність являє собою структуру, розгорнуту в часі, кожен її рівень досягає свого акме в розвитку в різні періоди життя. Одиницею аналізу індивідуальності вважають індивідуальні властивості, які вивчають у зв'язку з вченням про типологічні властивості нервової системи. У психологічній літературі виділяють поняття метаіндивідуальності та підкреслюють, що інтегральна індивідуальність має інтраіндивідуальний і метаіндивідуальний рівні. Крім індивідуальності в психології використовують поняття “індивідуація” та “індивідуалізація”. Під індивідуалізацією в психології розуміють набуття людиною своєрідних, характерних якостей, що відрізняє її від інших. Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному висвітленні фізіологічних, соціологічних та педагогічних аспектів індивідуалізації.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – Москва ; Воронеж : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та : МОДЭК, 2005. – 432с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
3. Абсалямова Л. М. Види та критерії психологічної зрілості людини / Л. М. Абсалямова // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2011. – Вип. 38. – С. 5–17.
4. Ахвердова О. А. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белих. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 168 с.
5. Белоус В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности / В. В. Белоус. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. – 136 с.
6. Белоус В. В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности / В. В. Белоус // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 100–107.
7. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм : ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
8. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б. А. Вяткин. – Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2000. – 179 с.
9. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов / Б. А. Вяткин // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 70–78.
10. Голубева Э. А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Освальда до Павлова к современным исследованиям / Э. А. Голубева // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 64–74.
11. Дусавицький О. К. Сучасний стан проблеми інтегральної індивідуальності / О. К. Дусавицький, С. О. Єремєєва // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: “Психологія”. – 2010. – Вип. 43 (902). – С. 62–66.
12. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – Москва : Педагогика, 1986. – 256 с.

13. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.
14. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 328 с.
16. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – Москва : Наука, 1979. – 352 с.
17. Системное исследование индивидуальности (тезисы докладов всесоюзной конференции 19–22 июня 1991 г.). – Пермь : ПГПИ, 1991. – 221 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2015.

Писоцкая М. Э. Вопросы индивидуализации в психологических исследованиях

В статье на основе анализа психологической литературы охарактеризованы различные подходы к определению понятий “индивидуальность”, “метаиндивидуальность”, “индивидуация”, “индивидуализация”. Проанализированы взгляды психологов на: структуру человеческой индивидуальности; развитие индивидуальности; основные особенности интегральной индивидуальности как системы; различные признаки, выполняющие системообразующую функцию в структуре интегральной индивидуальности; пластичность структуры индивидуальности; индивидуальные особенности.

Ключевые слова: индивидуальность, структура индивидуальности, интегральная индивидуальность, метаиндивидуальность, индивидуация, индивидуализация.

Pisotskaia M. Individualization Questions in Psychological Research

The article analyzes psychological literature on the issue of human individuality in which individuality is considered comprehensively, in conjunction with its mental properties and processes. Various approaches to defining the structure of human personality are characterized. It is pointed out that, although there is not a single point of view on the structure of individuality, most authors consider individuality at all levels of manifestation of a man as an organism, individual personality and activity subject; study from the perspective of a regular whole; describe with the help of relationship between various properties and levels of its organization as a system. It is disclosed that the main features of the integral individuality as a system in psychology are considered: the hierarchical way of organizing, multi-level, theological and causal types of determination, flexibility of many-many-valued and stiffness of single-valued relationship. Psychological studies show: system-function in the structure of integral individuality is performed by different signs; individuality has a plastic structure (each level of individuality reaches its peak in the development at a different age); individual features depend on the typological features of the human nervous system.

The article also characterizes the concepts “metaindividuality”, “individuation”, “individualization” described in the literature. The views of psychologists on personality development are given.

Key words: individuality, individuality structure, integral individuality, metaindividuality, individuation, individualization.

**МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ
З МЕДИЧНОЇ ФІЗИКИ ТА БІОФІЗИКИ, ЩО ЗАСНОВАНА
НА КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-БАЗОВАНИХ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ
МАТЕМАТИКИ І МОДЕЛЮВАННЯ)**

З метою оптимізації аудиторного навчального процесу, з курсу “Медична фізика і біофізика” подано методичку впровадження сучасних інтернет-базованих демонстраційних технологій. На прикладі застосування інтернет-базованих Вольфрам демонстрацій проаналізовано прийоми й методи обчислювальної математики та комп'ютерного моделювання. Зроблено висновок, що використання сучасних інтерактивних презентацій і демонстрацій здатне поліпшити якість та ефективність сприйняття й засвоєння навчальної інформації; використання комп'ютерних демонстрацій допомагає оптимізувати процес навчання з погляду подання інформації та оперування нею. Запропоновано приклад використання методів комп'ютерної математики, що може оптимізувати навчальний процес загалом та в подальшому сприяти впровадженню системи дистанційного навчання.

Ключові слова: технології навчання, когнітивні методи навчання, комп'ютерна математика, математичне моделювання, медична освіта, медична фізика й біофізика.

Сучасна методика викладання має на меті отримання відповідей на головні запитання: що й для чого вивчати та як навчати? Відповідь на останнє запитання формує методичку як наукову дисципліну. Підґрунтям для впровадження когнітивних навчальних технологій є створення умов для оптимального та ефективного сприйняття навчальної та наукової інформації. Зосередимо увагу на актуальності проблеми застосування інтернет-базованих методів викладання дисципліни “Медична фізика та біофізика” та методичних можливостях сучасних комп'ютерних демонстрацій при організації і проведенні занять з медичної фізики та біофізики (на прикладі навчальної теми “Акустика: Ультразвук та його застосування в медицині”) з метою вирішення проблеми оптимізації аудиторного навчального процесу.

Публікація має методичний, рекомендаційний характер та спрямована на сприяння впровадженню й використанню допоміжних навчальних засобів, які ґрунтуються на сучасних інформаційних технологіях та технологічних рішеннях.

Метою статті є аналіз можливостей елементів когнітивних технологій, базованих на використанні інтерактивних комп'ютерних засобів візуалізації та математичного моделювання.

Аудиторні демонстрації або експерименти відображають важливий, але лише окремий елемент у структурі навчального заняття. Цей елемент має бути динамічно змінюваним, надлишковим, оптимальним і результа-

тивним. Очікуваним результатом упровадження інтерактивних демонстрацій можуть бути:

- спрощення подання навчальної інформації та її ефективного засвоєння, у тому числі за рахунок трансформування й моделювання;
- розуміння фізичних процесів, явищ, законів на рівні математичних відносин і моделей;
- формування аналогій і, як наслідок, нових знань.

Так, результатом застосування засобів подання інформації та знань може бути нова проблема, гіпотеза, ідея.

Враховуючи актуальність і значення демонстраційного аудиторного експерименту, для оптимізації навчального процесу загалом пропонуємо використовувати засоби комп'ютерної математики від Вольфрам корпорації (Wolfram Mathematica) та супровідні інтернет-базовані демонстраційні математичні моделі, ідеться про всесвітньо відомий проект демонстрацій (demonstration.wolfram.com), що на сьогодні містить понад 10 тис. демонстрацій, які мають стосунок практично до всіх галузей знань. Проект є відкритим для користувачів і розробників, більшість яких є інтернаціональними представниками академічної та університетської науки. Проект від Вольфрам математики являє собою своєрідний результат, що поєднує:

- ініціативу й прагнення розробника-користувача;
- інформаційні інтернет-базовані технології;
- універсальні програмні засоби подання, візуалізації, математичного моделювання.

Проект від корпорації Вольфрам має чітку освітньо-навчальну націленість та явно доводить існування для освіти третього шляху – концепція науки нового типу, так звана “A New Kind of Science”, – шлях ініціативного й активного пізнання й результативного навчання, що ґрунтується на методах оптимізації та ефективного подання інформації [16]. Загалом усе це визначає як загальну актуальність, так і методичну проблемність практичного застосування, яке залежить від ініціативи викладача та студента [14; 15].

Прикладом щодо впровадження інтерактивних демонстрацій обрано тему з курсу медичної фізики “Акустика. Ультразвук та його застосування в медицині”. Відібрано демонстрації, які використовують з різною метою та відповідно до рівня підготовки студентів, для простої ілюстрації й підвищення навчальної мотивації; виявлення аналогії та внутрішніх зв'язків; практичного використання й математичного висвітлення фізичних залежностей. Для кожної моделі розроблені демонстраційні практичні завдання і проблемні питання, які є підґрунтям для індивідуальної аудиторної роботи студентів.

Розглянемо одну з пропонованих демонстрацій (рівень ілюстрації) “Синтез і прослуховування простих тонів акустичних хвиль, аналіз спектрограм” [4; 13]. Демонстраційні завдання можуть мати при цьому такий вигляд: змінюючи частоту, зробити висновок про результат генерації акус-

тичних хвиль; знайти визначення терміна “спектрограма” й “моделююча частота”; з’ясувати, чим визначається поняття “спектрограма”, у чому відмінність між спектрограмою та акустичним спектром; зробити узагальнений висновок.

Методичну цінність можуть мати не лише демонстрації, а й завдання, сформовані навколо них. Питання-завдання можуть бути використані для контролю знань студентів, формування другорядних проблем і завдань, визначення параметрів моделей тощо. Наступні дві подані демонстрації доповнюють першу й також віднесені до ілюстрацій – прослуховування “простих тонів” акустичних хвиль, аналіз спектрограм [8; 10] та порівняльний аналіз біоакустичних сигналів [1; 2; 11].

Демонстраційні завдання розглядають як динамічний, змінливий компонент пропонованої методики: проаналізувати зразки акустичних хвиль; порівняти й знайти, чим різняться на діаграмі зразки акустичних хвиль (ключові слова: енергія звукової хвилі, інтенсивність, частота, амплітуда, спектрограма, акустичний спектр); проаналізувати надані зразки біоакустичних сигналів; порівняти й надати опис спектрограм, порівняти відповідні частоти й форму спектрограм. Кожна із демонстрацій має власний рівень складності, значущості або корисності (визначається суб’єктивно або відповідно до вимог навчальної програми). Так, розгляд питання щодо застосування ультразвукових коливань (хвиль) у медичній діагностичній практиці неможливий, на думку автора, без розгляду:

- проблеми відбиття звукових коливань – демонстрація “Відбиття акустичних хвиль, проходження звукової хвилі в середовище” [5];
- Фур’є аналізу і Фур’є генерації акустичних хвиль [10; 11; 12] та сигналів складної форми;
- Допплер ефекту [7].

Відомо, що моделювання Допплер ефекту, Фур’є генерації та Фур’є аналізу акустичних хвиль є найскладнішим і водночас найактуальнішим питанням для прикладної медичної фізики. Інтерактивні демонстраційні завдання-моделі дають змогу: охарактеризувати ситуацію проходження акустичної хвилі через розподіл двох середовищ; виявити залежність проходження енергії акустичної хвилі або її частки від густини, співвідношення густин та швидкостей у двох акустичних середовищах.

Пропоновані демонстрації певною мірою розглядають як демонстраційний стенд, який дає змогу вирішувати прикладні розрахункові завдання. Як приклад розрахункового завдання можна розглянути такі: фіксуючи момент часу й змінюючи співвідношення густин, проаналізувати зміни й залежність амплітуди (енергії) – функція співвідношення енергії й густини акустичного середовища. Знайти кількість енергії за умов, коли співвідношення густин двох середовищ становить, наприклад, 1,5 та співвідношення швидкостей хвилі в різних середовищах – 0,34; прослідкувати етапи проходження хвилі через розподіл двох середовищ; проаналізувати значення

коефіцієнта Релея; визначити за допомогою демонстраційного стенду (моделі) значення коефіцієнта.

Демонстрація “Фур’є генерація акустичних хвиль” [10; 11; 12] дає змогу виконати й проаналізувати такі завдання: надати опис можливостей створення акустичної хвилі як результату суперпозицій N синусоїдальних хвиль; змінюючи частоту кожного компонента (синусоїди), зробити висновок про результат Фур’є генерації за частотою та “формою” акустичних хвиль; зробити висновок про можливість розподілення складової хвилі на елементарні (гармонічні) синусоїдальні компоненти.

При демонстрації Допплер ефекту завдання можуть мати такий вигляд: проаналізувати зміну частоти акустичних хвиль відповідно до швидкості джерела коливань та/або швидкості спостерігача і його розташування відносно джерела; занотувати кількісні характеристики руху – частоту хвиль, що випромінюються, і частоту, яку відчуває спостерігач; побудувати графік змін вказаних величин; зробити загальний висновок про ефект Допплера та можливості його застосування в медичній практиці.

Демонстраціями запропонованої теми можуть бути такі: суперпозиція двох синусоїдальних хвиль [3]; суперпозиція двох звукових хвиль [6]; прослуховування “простих тонів” акустичних хвиль, аналіз спектрограм [9]; отримання та аналіз акустичного спектру [10]. Вказані демонстрації дають змогу візуально подати такі складні поняття, як складний тон та обертон, спектр, акустичний спектр, спектрограма.

Таким чином, інтерактивні демонстрації, які створені на базі комп’ютерної математики, є не лише такими, що ілюструють фізичні залежності, явища, процеси, закони, вони відтворюють та моделюють останні.

Демонстрації-моделі мають допоміжний характер і дають змогу, наприклад, викладачеві на основі ілюстрації фізичних процесів та явищ створювати навчальні проблемні ситуації, організовувати ситуаційне обговорення результатів моделювання, розв’язувати розрахункові задачі.

Деякі методичні ознаки й переваги використання математичних демонстраційних моделей є такими:

- різний рівень подання інформації від простої графічної ілюстрації до інтерактивної математичної моделі, яку розглядають як інструментарій пізнання;
- технічна універсальність і можливість демонструвати найскладніші явища й залежності засобами сучасної комп’ютерної математики;
- можливість будувати елементи дистанційних навчальних систем;
- альтернативність вибору за рахунок існування великої кількості демонстрацій за аналогією (надмірність проекту Вольфрам демонстрацій);
- освітня спрямованість проекту, який містить як суто наукові демонстрації, так і адаптовані демонстрації до шкільного рівня та рівня університету;
- існування всебічної інтернет-базованої підтримки користувачів і розробників проекту;

– вільний доступ до ресурсів проекту Вольфрам демонстрацій та існування універсального засобу для перегляду інтерактивних демонстрацій та їх включення до Web сторінок;

– існування спеціального файлового формату, що дає змогу включати в публікації інтерактивні матеріали.

Висновки. На основі проведеного аналізу результатів практичного застосування можна зробити висновок про те, що використання допоміжних засобів візуального й інтерактивного подання інформації здатне підвищити якість сприйняття та ефективність засвоєння навчальної інформації. Використання на практичних (семінарських) заняттях комп'ютерних різномірних демонстрацій-моделей оптимізує візуальне подання навчальної інформації на стадії ілюстрації явищ, відносин, законів, формування навчальних гіпотез і їх перевірки, моделювання та прогнозування; сприяє адаптації навчальної інформації й мотивації сприйняття та пізнавальних активних дій; спонукає до розвитку аналітичних здібностей і самовдосконалення; вносить елемент сучасної технічної оптимізації навчального процесу; несе елементи індивідуалізації та потенційні можливості щодо впровадження дистанційного навчання. Запропонований приклад використання комп'ютерних математичних демонстрацій-моделей дає змогу оптимізувати навчальний процес щодо подання інформації, разом із збереженням індивідуального характеру навчання.

Список використаної літератури

1. Abbasi Nasser M. Power Content of Frequency Modulation and Phase Modulation [Electronic resource] / Abbasi Nasser M. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/PowerContentOfFrequencyModulationAndPhaseModulation/>.
2. Bishop Marilyn Sounds of Waveforms [Electronic resource] / Marilyn Bishop. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/SoundsOfWaveforms/>.
3. Bryant Jeff Superposition of Waves [Electronic resource] / Jeff Bryant. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/SuperpositionOfWaves/>.
4. Christiano Paul. Sounds from Amplitude and Frequency [Electronic resource] / Paul Christiano. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/SoundsFromAmplitudeAndFrequency/>.
5. Gómez-Muñoz José Luis Properties of Acoustic Plane Waves [Electronic resource] / José Luis Gómez-Muñoz. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/PropertiesOfAcousticPlaneWaves/>.
6. Joyce Alan. Superposition of Sound Waves [Electronic resource] / Alan Joyce. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/SuperpositionOfSoundWaves/>.
7. Joyce Alan The Doppler Effect [Electronic resource] / Alan Joyce. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/TheDopplerEffect/>.
8. Nussey Abigail The Sound of Sine Waves [Electronic resource] / Nussey Abigail. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/TheSoundOfSineWaves/>.
9. Reiss Charles Waveforms and Spectrograms [Electronic resource] / Charles Reiss. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/WaveformsAndSpectrograms/>.
10. Schreiber Michael Sound Examples [Electronic resource] / Michael Schreiber. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/SoundExamples/>.
11. Schreiber Michael Fourier Sound Synthesis [Electronic resource] / Michael Schreiber. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/FourierSoundSynthesis/>.

12. Wolfram Stephan Basic FM Synthesis of Sounds [Electronic resource] / Stephan Wolfram. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/BasicFMSynthesisOfSounds/>.
13. Wolfram Stephan Pure Tones with Sample Rate [Electronic resource] / Stephan Wolfram. – Mode of access: <http://demonstrations.wolfram.com/PureTonesWithSampleRate/>.
14. Weiss T. F. Software for teaching physiology and biophysics / T. F. Weiss, G. Trevisan, E. B. Doering, D. M. Shah, D. Huang, S. I. Berkenblit. – J. Sci. Ed. Tech., 1992. – P. 259–274.
15. Wilson J. M. Using computers in teaching physics / J. M. Wilson, E. F. Redish // Physics Today. – 1989. – P. 34–41.
16. Wolfram S. A New Kind of Science / S. Wolfram. – Wolfram Media, Inc., 2002. – 1192 p.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Прокопченко А. Е. Методика организации и проведения занятий по медицинской физике и биофизике, основанная на когнитивных технологиях обучения (на примере внедрения интернет-базируемых демонстрационных технологий и использования средств компьютерной математики и моделирования)

С целью оптимизации аудиторного учебного процесса по курсу “Медицинская физика и биофизика” представлена методика внедрения современных интернет-базируемых демонстрационных технологий. На примере использования интернет-базируемых Вольфрам демонстраций проанализированы приемы и методы вычислительной математики и компьютерного моделирования. Сделан вывод, что: использование современных интерактивных презентаций и демонстраций способно улучшить качество и эффективность восприятия и усвоения учебной информации; использование компьютерных демонстраций помогает оптимизировать процесс обучения как с точки зрения представления информации, так и оперирования ею. Предложен пример использования методов компьютерной математики, позволяющий оптимизировать учебный процесс и способствовать в дальнейшем внедрению системы дистанционного обучения.

Ключевые слова: технологии обучения, когнитивные методы и технологии, компьютерная математика, математическое моделирование, медицинское образование, медицинская физика и биофизика.

Prokopchenko O. Methods of Organizing and Conducting Classes on Medical Physics and Biophysics Based on Cognitive Learning Technologies (at Example of Introduction of Internet-Based Technology of Demonstrations and Use of Computer Mathematics and Simulations)

The article indicated by the essence of the concept of “cognitive education” at example of study medical physics and biophysics. The course syllabus of medical physics for Medical University includes basics of physics of sound, radiation physics, imaging techniques using ionizing or non-ionizing radiation, and external and internal radiation therapy etc.

Visualization and imaging of knowledge are perhaps the most actual and difficult problem in modern education. This article discusses some examples (“Acoustics and Application of Ultrasounds in Medicine”) and mathematical models (simulations). Proposed visualization methods are considered by us as additional.

The paper discusses factors important for modern learning & e-learning to be successful. Considered in the article methodology of training in medical physics, and-or didactic training for medical physicists, - is related to Internet based learning. The article includes Internet-based techniques and methods of computer mathematics and simulations.

The paper presents the results of the use in the educational process of mathematical demonstrations, which are based on computer mathematics. And the article used the demonstration from Wolfram demonstrations project. Technique of modern Internet-based technolo-

gies and computer mathematics may help to optimize the educational process (on example of Medical physics and Biophysics & Wolfram Mathematica demonstration project). Proposed in the article an example of using the methods of computer mathematics may to optimize the learning (educational) process & distance learning system too.

The article discusses examples of the use of Wolfram demonstrations. From the above analysis it can be concluded that the use of interactive presentations & demonstrations can improve the quality of perception and assimilation efficiency of educational information.

Using mathematical demonstrations of computer educational models we can to optimize the learning process in terms of presenting information. And we can optimize & illustrate the relations, principles, and laws of science. In our opinion, some of the proposed mathematical model of the most effective and efficient manner. Effectiveness depends on the difficulty level of educational material. In addition to visualization, the proposed mathematical models allow you to create and solve problems.

Key words: *technology training, cognitive methods and technologies, computer mathematics, mathematical modeling, medical education, medical physics and biophysics.*

ОБґУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено нагальність і переваги впровадження технологій формування життєвої компетентності в процес професійної підготовки учнів ПТНЗ; теоретично обґрунтовано технологію формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки, що заснована на системному, особистісно-діяльнiсному й аксіологічному підходах і передбачає завоювання учнями змісту структурних компонентів компетентності на аналітико-спонукальному, змістовно-діяльнiсному й рефлексивно-корегувальному етапах.

Ключові слова: доцільність, життєва компетентність, професійно-технічний навчальний заклад, технологія, учні.

Неминучі соціально-політичні зміни в розвитку нашої держави призводять до проблем у самоідентифікації молоді України. Зокрема, втрата раніше значущих духовних цінностей і виникнення нових значною мірою впливають на вибір способів життєвої самореалізації. Тому питання формування життєвокомпетентної особистості набувають сьогодні виняткової актуальності.

Унікальність життєвої компетентності як соціально-педагогічного феномена полягає в основних системоутворювальних конструктах, що відповідають вимогам часу, орієнтовані на професіоналізацію особистості, прищеплення їй ціннісних орієнтацій нації. У контексті нашого дослідження життєва компетентність учнів професійно-технічних навчальних закладів розглядається як система взаємопов'язаних компонентів, що формуються під впливом первинного трудового та соціального досвіду й охоплюють свідоме та відповідальне ставлення особистості до себе й соціальної дійсності, здатність і готовність до творчого проектування та здійснення свого життєвого шляху в прийнятних для неї соціальних сферах і напрямках професійної діяльності.

Таким чином, формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів є одним із перспективних шляхів підвищення якості їх професійної підготовки, адаптації учнівської молоді до ефективної самостійної життєдіяльності в соціумі, прищеплення громадянських і ціннісних чеснот. Проблемою при цьому є пошук ефективних методів і засобів, що сприятимуть розвитку успішного громадянина, професіонала, сім'янина тощо.

У зв'язку з нагальною потребою зміни освітніх парадигм, що викликана необхідністю підготовки кваліфікованих спеціалістів для різних галузей економіки України, що динамічно розвиваються, та актуалізацією ролі

особистісних і професійних якостей молоді, в системі середньої професійної освіти все частіше застосовують педагогічні технології. Наукові надбання Л. Андерсона, Ю. Бабанського, С. Батишева, Дж. Блока, В. Боголюбова, Т. Гілберта, В. Євдокимова, М. Кларіна, Н. Кузьміної, С. Максименка, Р. Мейджера, І. Прокопенка, С. Смірнова, М. Чошанова й інших науковців доводять ефективність запровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки молоді, зокрема в навчальних закладах професійно-технічної освіти. Однак, досі не розглядалися питання розробки й упровадження технологій, що спрямовані на формування в учнів ПТНЗ компонентів життєвої компетентності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування технології формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Технологічний підхід до професійної підготовки молоді в умовах професійно-технічного навчального закладу передбачає моделювання навчального процесу шляхом чіткого визначення цілей, діагностики результатів, алгоритмізації дій викладача (майстра виробничого навчання) й учнів з метою досягнення свідомо визначеної мети. Використання в навчальному процесі професійної школи технологічного підходу, як зазначає Г. Вишневська, дає змогу з великою впевненістю прогнозувати результати й керувати педагогічними процесами; аналізувати та систематизувати практичний досвід; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати вплив несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати наявні ресурси та можливості; обирати найефективніші й розробляти інноваційні технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем [3].

Дослідники [1; 5] підкреслюють, що структура педагогічної технології включає в себе такі основні частини:

- концептуальна основа;
- змістовна частина;
- процесуальна частина;
- діагностика навчального процесу.

При розробці концептуальної основи технології було визначено основні наукові підходи, що мають бути покладені в основу процесу формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів. До таких ми зараховуємо системний, особистісно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

Змістовна частина розробленої технології включає в себе конкретні цілі, зміст навчального матеріалу. Аналіз змісту професійної підготовки в професійно-технічних навчальних закладів дав нам змогу дійти висновку, що окремі компоненти життєвої компетентності учнів можуть бути сформовані в курсах загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Проте, враховуючи актуальність проблеми дослідження, нами було прийняте рішення

про впровадження до навчально-виховного процесу професійно-технічної школи факультативного спецкурсу “Технологія життєвої реалізації”.

Оскільки ми розглядаємо процес формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у контексті ПТО, значимо, що зміст навчального спецкурсу “Технологія життєвої реалізації” базується на загальних принципах професійної школи. Виняткового значення, на нашу думку, при цьому набувають принципи гуманізації, гуманітаризації, цілісності, індивідуалізації, професійної спрямованості навчання.

Метою навчального спецкурсу є підготовка життєвокомпетентного робітника високого рівня кваліфікації, що володіє комплексом життєвих установок, знань, умінь і навичок та передбачає реалізацію теоретичної й практичної частини. Їм передує вступне заняття “Планування як основа ефективного життя”, що має на меті сформулювати загальні уявлення про предмет і завдання курсу, загальні відомості про сутність життєвої компетентності та її складників, а також зацікавити й вмотивувати учнів на вивчення курсу. Теоретичний курс складається з таких тем: “Я і суспільство”, “Моя професія – моє майбутнє”, “Основи підприємництва”, “Самопрезентація як засіб самореалізації”, “Національні цінності та культура рідного краю в контексті життєтворення”, “Міцна родина – здорове суспільство”. Вказані теми підпорядковані єдиній меті: розкриття можливостей, життєвої перспективи, формування національної свідомості й громадянської відповідальності. Практичний курс спрямований на формування вмінь планувати життя на основі досвіду успішних людей, представників бізнес-еліт, громадських діячів тощо.

Процесуальна частина розробленої нами технології передбачає реалізацію змістовної частини, тобто формування життєвої компетентності в процесі безпосередньої практичної діяльності. Вона охоплює методичний інструментарій (форми, методи, засоби), за допомогою якого процес формування життєвокомпетентної особистості кваліфікованих робітників відповідатиме вимогам сучасної системи освіти України.

У процесі проектування змістовної частини технології, спираючись на результати наукової розвідки [2; 4; 6; 7 та ін.], ми визначили основні етапи формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів, а саме: аналітико-спонукальний, змістовно-діяльницький та рефлексивно-корегувальний.

Першим етапом технології є аналітико-спонукальний, що має на меті виявлення, аналіз, корекцію мотивації учнів щодо планування свого життя на основі усвідомлення значення освіти, самоосвіти, професії для задоволення матеріальних потреб і особистісних амбіцій, розвитку емоційно-вольової сфери, моральності для успішної соціальної взаємодії. Розвиток в учнів стійких позитивних мотивів компетентної розбудови життя можливий за умови такої організації навчального процесу, за якої кожен учень буде розглядатися як унікальна індивідуальність, здатна до саморозвитку. Навчально-виховний і навчально-виробничий процеси в ПТНЗ повинні бу-

ти спрямовані на розвиток позитивних емоцій в учнів, методи – стимулювати учнівську навчально-пізнавальну діяльність, зміст навчальних занять повинен бути доступним, життєво й професійно спрямованим. Окрім того, запорукою успішного формування мотивів є систематична діагностика рівня вмотивованості учнів і здійснення на цій основі корекції.

Слід зазначити, що в процесі формування мотивації до цілепокладання та ефективного життєздійснення важливо не нав'язувати власні переконання й ідеали, а роз'яснювати сутність життєвої компетентності, переваги життєвокомпетентної побудови життя, навіювати соціально прийнятні ціннісні орієнтації та норми поведінки, спонукати до аналізу життєвих, професійних обставин і перспектив. Для реалізації поставленої мети в експериментальній групі передбачено проведення бесід, дискусій, лекцій, семінарів, круглих столів, коучингів, бінарних уроки відповідної тематики. Для розвитку професійної мотивації в учнів ПТНЗ і формування мотивів самовдосконалення в праці як невід'ємної складової повноцінного життя велике значення мають екскурсії на підприємства відповідної спеціалізації. Слід також зазначити, що формування внутрішньої мотивації в учнів професійно-технічних навчальних закладів щодо осмислення власних перспектив та побудови на цій основі ефективного плану життєдіяльності відбувалось і на уроках виробничого навчання, виробничих практиках у майстернях та на підприємствах, де вони мали змогу практичного застосування своїх знань і вмінь, що сприяло підвищенню задоволеності власною працею й життям, а також спонукало їх на подальші життєві кроки.

Другом етапом технології є змістовно-діяльнісний, що передбачає формування в учнів необхідної системи знань, умінь, особистісних якостей та морально-етичних цінностей, що лежать в основі життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів і відповідають основним засадам професійної підготовки в ПТНЗ.

Для підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до самостійного життя використовували інноваційні методи навчання, що сприяють розвитку творчого (продуктивного) мислення, формуванню комунікативних умінь і практичній підготовці до активної життєдіяльності в мінливому соціальному середовищі. Зокрема, з метою розвитку підприємницьких умінь було проведено бінарний урок "Екскурс у світ бізнесу" з успішними представниками середнього й малого бізнесу. Бінарні уроки сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійного, творчого мислення, реалізації міжпредметних зв'язків. Так, на спеціально організованому уроці викладач спецкурсу "Технологія життєвої реалізації" наголошував на різноманітні шляхи професійної самореалізації, наприклад: сучасна кваліфікована молода людина має змогу розвиватися в межах спеціальності як найманий робітник або відкрити власну справу. Запрошені на урок приватні підприємці, що мають успішний бізнес, розкрили сутність поняття "підприємництво", його функції, основні види й актуальні сфери підприємницької діяльності, сформували уявлення про механізм монітори-

нгу ринку, ознайомили учнів з алгоритмом створення власної справи. Таким чином, досягали спільної мети організації навчального заняття: формування в учнів уміння свідомого вибору власних мотивів у навчальній і професійній діяльності. Уміння презентації себе й результатів своєї праці формувалися в процесі ділової гри “Співбесіда”. Ділова гра як інноваційна форма організації навчального процесу в ПТНЗ сприяє прояву самостійності й активності, розвитку особистісної та професійної гідності, є елементом самовираження учнів. На уроці учні відточували техніку переконання, розвивали стилістичну культуру мовлення. Оскільки будь-яка ділова гра – це імітація реальної діяльності, то учнів групи було розбито на підгрупи з двох учнів, один з яких грав роль “працедавця”, а інший – “претендента на посаду керівника структурного підрозділу підприємства” (за фахом). Головним завданням працедавця було розробити комплекс критеріїв, яким, на його думку, повинен відповідати майбутній менеджер, а претендент на посаду мав виокремити свої сильні сторони та презентувати себе як кваліфікованого робітника, вмілого керівника, цілісну самодостатню особистість, а також розробити переконливу демонстрацію результатів своєї самостійної роботи (успіхи в професійній діяльності, виступи на конференціях, участь у предметних олімпіадах тощо). У процесі гри відбувався діалог між учнями, що сприяло не тільки реалізації основної мети уроку – сформувати вміння презентувати себе та результати своєї праці на діловій співбесіді, а й покращенню мікроклімату в групі, налагодженню міжособистісних стосунків. Дискусія “Сім’я чи кар’єра: дилема сучасної людини” мала на меті становлення серед контингенту ПТНЗ емоційно-ціннісного ставлення до родинних відносин і формування стійкого уявлення, що щасливою й успішною людиною може бути виключно при реалізації обох ліній життя. Викладачем і учнями професійно-технічних навчальних закладів заздалегідь було підготовлено коло проблемних питань. Завданням викладача на уроці було зробити перший крок, що слугував поштовхом для розвитку дискусії.

Для забезпечення поточного контролю за ефективністю оволодіння учнями компонентами життєвої компетентності та здійснення на цій основі викладачем своєчасної корекції змісту, форм і методів навчання, технологією передбачено реалізацію третього етапу – рефлексивно-корегувального. Рефлексія учнів закладів професійно-технічної освіти відбувається шляхом порівняння наявного рівня життєвих знань, умінь, навичок з ідеальним образом життєвокомпетентної особистості фахівця високого рівня кваліфікації. Це призводить до розуміння учнями змісту, способів, засобів власної діяльності та здійснення на цій основі самокорекції мислення й вчинків. З цією метою технологією передбачено проведення бесід, анкетувань, тестувань учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Діагностика навчального процесу, як окрема частина технології, має на меті моніторинг і вивчення ознак, що характеризують дієвість науково обґрунтованої та впровадженої педагогічної технології на основі розробле-

них критеріїв і показників рівнів сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. У зв'язку із цим передбачено проведення підсумкової творчої роботи на тему: "Ким я буду через 10 років. План моєї самореалізації".

Залікова робота полягала в розробці учнями власного життєвого сценарію на найближчу перспективу, його коректному оформленні, а також презентації результатів одногрупникам. Оскільки залікова робота змістовна, складна для осягнення, то учні працювали над створенням сценарію власної самореалізації вдома. На спеціально організованому уроці учнівська молодь мала змогу презентувати свою роботу, продемонструвати творчий підхід до публічного виступу, обговорити уявлення про самореалізацію своїх одногрупників, виказати свої переконання з приводу спірних питань.

Висновки. Таким чином, теоретично обґрунтовано технологію формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки, що заснована на системному, особистісно-діяльнісному й аксіологічному підходах і передбачає засвоєння учнями змісту структурних компонентів компетентності на аналітико-спонукальному, змістовно-діяльнісному та рефлексивно-корегуальному етапах. Реалізація першого етапу технології спрямована на виявлення, аналіз, корекцію мотивації учнів щодо планування свого життя на основі усвідомлення значення освіти, самоосвіти, професії для задоволення матеріальних потреб і особистісних амбіцій, розвитку емоційно-вольової сфери, моральності для успішної соціальної взаємодії. Змістовно-діяльнісний етап передбачає формування в учнів необхідної системи знань, умінь, особистісних якостей та морально-етичних цінностей, що лежать в основі життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів і відповідають основним засадам професійної підготовки в ПТНЗ. Проведення поточного контролю й аналіз результатів оволодіння теоретичними знаннями про компоненти життєвої компетентності та практичними вміннями планувати й здійснювати власне життя передбачено третім, рефлексивно-корегуальним етапом.

Перспективною для подальшого наукового пошуку вважаємо корекцію розробленої технології відповідно до результатів її експериментальної перевірки в умовах професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Бугаєвська Ю. В. Формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Володимирівна Бугаєвська. – Харків, 2013. – 208 с.
3. Вишневская Г. В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы / Г. В. Вишневская // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 235–239.

4. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – Москва, 1979. – С. 22–28.

5. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика : довідник статей : у 2 ч. / П. І. Матвієнко, С. Ф. Клепко, Н. І. Білик. – 2-е вид., допов. – Полтава : ПОППО, 2007. – Ч. 2. – 224 с.

6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

7. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа Пресс, 1995. – 383 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Проценко Е. С. Обоснование технологии формирования жизненной компетентности у учащихся профессионально-технических учебных заведений

В статье определены насущность и преимущества внедрения технологий формирования жизненной компетентности в процесс профессиональной подготовки учащихся ПТУЗ; теоретически обоснована технология формирования жизненной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений в процессе профессиональной подготовки, основанная на системном, личностно-деятельностном и аксиологическом подходах и предполагающая усвоение учащимися содержания структурных компонентов компетентности на аналитико-побудительном, содержательно-деятельностном и рефлексивно-коррекционном этапах.

Ключевые слова: *целесообразность, жизненная компетентность, профессионально-техническое учебное заведение, технология, учащиеся.*

Protsenko E. Justification Technologies of Formedness of life Competence of Students Vocational Schools

In the article defined urgency and advantages implementation of technologies of formation of the life competence in the process vocational training students vocational schools; theoretically justified of technology formation of vital competence of students vocational schools in the process of training, based on the system, personal-activity and axiological approach and involves the assimilation of students the content of the structural components of competence on the analytical- incentive, content-activity and reflexive-corrective steps.

Analytical-inductive stage of is intended identify, analyze, correction motivate students on planning their lives based on awareness of the importance of education, self-education, profession to meet the material needs and personal ambitions for successful social interaction; content-activity involves the development of students necessary system knowledge, skills, personal qualities, moral and ethical values that underlie the of life competencies of students vocational-technical schools and meet the basic principles of vocational training; ensuring for continuous control the effectiveness mastering of students of components of life competence and the implementation of the basis of teacher timely correction of content, forms and methods provides the implementation of reflexive-correction phase.

Key words: *expediency, life competence, vocational school, technology, students.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПРАВНИЧОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті зосереджено увагу на проблемі формування фахової культури та правничої етики майбутніх юристів, простежено шлях становлення юридичної деонтології як науки, визначено сутність понять “юридична деонтологія”, “професійна культура юриста”, зазначено методологічні основи й етапи здобуття професійної культури правником. Проведено аналіз компонентів, які мають безпосередній вплив на формування зазначених якостей освіченої особистості.

Ключові слова: професійна культура юриста, деонтологія, юридична деонтологія, професійна етика, юрист.

Сучасний етап розвитку України як демократичної держави ХХІ ст. висуває нові вимоги до науки й освіти, зокрема юридичної, відкриває перспективи для досліджень у різних напрямках. У цьому зрізі актуальними є нові погляди на навчання у вищій школі й питання, які в його процесі виникають. Молоде покоління має отримати, передусім, ті знання, які є пріоритетними в їхній професійній підготовці, зорієнтованими на більш глибоке пізнання духовної основи життя. З огляду на це, особливої ваги набув деонтологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх юристів, оскільки саме на них покладено особливу місію регулювання правових відносин між членами суспільства. І це завдання має бути виконано на високому рівні, що є неможливим без засвоєння етичних норм, сформованості високих моральних якостей.

Питання співвідношення права та моралі, професійної етики юристів останніми десятиліттям перебувають у полі зору таких учених, як: Ю. О. Агешин, О. М. Бандурка, В. В. Бородин, І. В. Бризгалов, М. П. Васильєва, С. Д. Гусарев, О. М. Карпов, О. С. Кобліков, М. В. Коваль, О. О. Лукашова, О. Ф. Скаун, С. С. Сливка, Л. К. Суворов, В. І. Темченко, О. Д. Тихомиров та ін. Їхні дослідження є свідченням того, що юридична деонтологія виникла не на порожньому місці й розвивається цілком природно та закономірно.

Мета статті – висвітлити особливості деонтологічного підходу до професійної підготовки майбутніх юристів.

Термін “деонтологія” в системі етичних знань уперше було вжито на початку ХІХ ст. англійським філософом і правознавцем І. Бентамом, який використав його для позначення вчення про мораль загалом. Надалі деонтологія як специфічна система знань про мораль належно формувалась, виходячи з вимог суспільної моралі. Проблематика належного, повинного (те, що має бути здійснено або зроблено) знаходить різні форми свого прояву, формує основу предмета цієї науки та вивчається відповідно до окре-

мої особи, групи осіб, суспільства на рівні конкретних норм, принципів поведінки, моральних або суспільних ідеалів.

Оскільки кожна професія створює свою деонтологію, можна говорити про існування системи знань про належну поведінку представника певної професії, тобто про професійну деонтологію (медичну, педагогічну тощо). У 70-ті рр. ХХ ст. на неї як систему деонтологічних знань звернули увагу і юристи. У цей час видано відомий широкому колу спеціалістів підручник С. С. Алексеєва, який став першим кроком на шляху до створення нової юридичної науки. Хоча в той час сам термін “юридична деонтологія” ще не використовували, автор дослідив і виклав важливі аспекти, які допомагають осмислити юридичну науку та юридичну практику, наблизитися до розуміння професійної юридичної діяльності, довів необхідність етики юриста [1].

Засновником юридичної деонтології як науки вважають професора В. М. Горшенєва, який зробив спробу узагальнити всю інформацію про кваліфікаційну характеристику юриста, розглянути професію за кількома показниками: а) юрист як особа; б) юрист як політичний діяч; в) юрист як спеціаліст; г) юрист як носій високих моральних якостей; д) естетична культура юриста. Його теоретичні положення та висновки заклали підвалини подальшого розвитку системи філософсько-етичних знань у професійній діяльності юристів [3, с. 7].

У межах тенденції деонтологізації методології досліджень феномена юридичної діяльності С. С. Сливка розкриває власне бачення юридичної деонтології та приділяє увагу розумінню внутрішнього імперативу службового обов’язку, показує на практичних прикладах його дію [8].

У наукових спостереженнях О. Ф. Скакун [7] детально характеризує рівні та розкриває складові культури юриста (психологічна, правова, педагогічна, політична, етична тощо). Безсумнівним вважаємо той факт, що якісно виконувати свій професійний обов’язок здатна людина не тільки професійно освічена, а й висококультурна, особливо, якщо об’єктом її діяльності виступають люди. У його роботі схарактеризовано комплекс професіограм (судді, прокурора, помічника прокурора, адвоката, нотаріуса, юрисконсульта, оперуповноваженого карного розшуку тощо), що свідчить про діалектику взаємозв’язку професійних завдань та відповідних вимог до особистості юриста. Пріоритетною є думка, що і юристу-початківцю, і юристу з досвідом необхідно дбати про свій професійний рівень, імідж професії, а отже, працювати над собою впродовж усього життя.

Юридична деонтологія, полем діяльності якої є юриспруденція, з філософського погляду претендує на своєрідне монопольне філософсько-правове знання про людину. Значення цієї науки можна ще визначити так: це природний правовий компас, енциклопедія для юриста, шлях до високої професійної майстерності та гарантія захисту його волі в природно-правовому просторі. Є всі підстави говорити про орієнтаційну роль юридичної деонтології, яка покликана формувати саме професійний світогляд,

знайомити із сучасними підходами до юридичної діяльності, сприяти вирішенню загальних юридичних ситуацій, які можуть виникати на практиці. Як сфера, що охоплює всі форми моральних вимог, вона дає змогу внутрішньо збагнути сутність професії, впливає на розвиток здібностей майбутнього правника й логіку професійних дій, етику мислення, свідомості, почуттів, співвідношення раціонального та ірраціонального тощо. Ці й інші здобутки є результатом глибокого процесу виховання й самовиховання, переборення самого себе. Усе це необхідно для того, щоб забезпечувати ефективне управління правовими процесами [6, с. 4].

Проблеми деонтології пов'язані з онтологією особи та життєдіяльністю суспільства. Закономірний розвиток усіх сфер суспільного життя, зокрема освітньої, зазнає суттєвого впливу філософських ідей, культурологічних традицій, оскільки сама життєдіяльність суспільства творить культуру. Взаємозумовленість культури й освіти – очевидна: важливим напрямом у розвитку України як правової держави є підготовка юристів із високою загальною та професійною культурою, здатних до філософського осмислення цілісності людського буття та його культури. Ідеться про сучасну філософію освіти й соціалізацію юриста як суб'єкта культури.

Якісні зміни юридичної освіти в Україні передбачають, насамперед, духовно-моральну кореляцію, процеси трансформації живого й природного права в позитивне право, розвиток модерного європейського права, подолання деяких негативних тенденцій юридичного позитивізму. Орієнтація на нові реалії загальносвітового розвитку дає змогу спрямувати підготовку сучасних українських юристів на стандарти міжнародної освіти.

Як і кожна наука, юридична деонтологія складається з певних компонентів: а) знання про духовно-національне почуття, яке визначається такими видами культур, як: духовна, національна, фольклорна, релігійна, політична, філософська, наукова, державна, конституційна; б) знання про морально-правове почуття, яке формується моральною, звичаєвою, корпоративною і правовою культурами; в) знання про психологічно-естетичне почуття, яке зумовлюється психологічною, інтелектуальною, культурою підсвідомості, емоційною, педагогічною, естетичною культурами; г) знання про професійне почуття, що набувається під впливом інформаційної, економічної, акторської, управлінської, менеджментської, зовнішньої, фізичної, бойової, технічної, математичної, мовленнєвої культур [8, с. 56]. Кількість видів культур є значною, проте в одних випадках субкультури виступають як основні, в інших – вони лише дотичні до юридичної деонтології, що залежить від спеціалізації та напряму юридичної діяльності.

Юридична деонтологія тісно пов'язана з фаховою підготовкою майбутніх юристів, яка передбачає формування професійної культури та правничої етики. Професійна культура, як відомо, невід'ємна від культури особи, яку характеризує, насамперед, діяльність, виконання службових обов'язків. Тільки працею, її якістю людина перетворює світ і матеріалізує свої сили та здібності. Крім цього, культура особи – це філософська кате-

горія, що відображає рівень соціалізації людини, її придатність до того чи іншого виду професійної діяльності. Зокрема, юридична ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних навичках, духовно-моральних засадах, які становлять основу професії.

Діяльність юриста характеризують такі *категорії*: професійна орієнтація, професійне самоутвердження, професійна майстерність, талант, соціальні почуття, професіоналізм, продуктивна діяльність, професійне мовлення тощо. Так, *професійне самоствердження* юриста невід'ємне від культурного й морального стану суспільства. *Професійна майстерність* визначається, передусім, високим рівнем теоретичної підготовленості, продуктивною діяльністю, талантом, високими моральними якостями, розвиненими соціальними почуттями. Під *талантом* розуміють високий рівень здібностей, нахил до юридичної діяльності, вміння відчувати нове, що виявляється у результатах службової діяльності. Зрозуміло, що талановитим юристом може бути не кожен, проте творчі інтелектуальні здібності повинні розвивати всі. *Соціальні почуття* (стійкість, урівноваженість, стриманість у виявленні емоцій) знаходять вияв у професійних емоційних переживаннях, що мають чітко виражений правовий і моральний характер.

Одним із критеріїв професіоналізму юриста є вироблення власного почерку, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних навичок та звичок. Виходячи із цього, під його *професіоналізмом* розуміємо ступінь знання права, юридичної практики, навички застосування правових норм, мистецтво спілкування, що знаходять вияв у повсякденній діяльності [8].

Продуктивність праці виявляється в прагненні встановити істину й прийняти правильне рішення, застосовуючи нові, прогресивні засоби, уникаючи приниження честі та гідності людини. Продуктивна діяльність, яку можна назвати ще творчою, пов'язана з виробленням нової мети та відповідних їй прийомів; вона має ґрунтуватися на глибоких теоретичних спеціальних правових знаннях, на практичних навичках, які становлять основу професійної юридичної діяльності [4, с. 7].

Предметом професійної моралі правника є загальнолюдська мораль, на якій позначається характер юридичної діяльності. Вона видозмінюється у зв'язку з наповненням соціальної культури новим змістом, утвердженням загальнолюдських цінностей, прийняттям нового законодавства та формується відповідно до рівнів різних видів культури, якими володіє юрист.

Як зазначає С. С. Сливка, професійну культуру правник формує поетапно:

1) усвідомлення юристом свого призначення, коли відбувається певна адаптація, ознайомлення зі службовими й функціональними обов'язками та специфікою роботи юридичної установи;

2) формування юриста як професіонала характеризується повною самостійністю в службовій діяльності, набуттям окремих навичок, виробленням власного стилю й культури праці тощо;

3) досягнення вершин майстерності, становлення юриста як професіонала настає після багатьох років (для кожного індивідуально) праці або взагалі не настає [8, с. 60].

Зазначені етапи формування професійної культури впливають на професійну мораль юриста, основу якої становлять регулювання службових взаємин, допомога в здійсненні правильного вибору під час виконання службових обов'язків, оптимальна реалізація прийнятого рішення у практичній правовій діяльності. Отже, професійна мораль – це “система моральних та морально-правових норм, які регулюють дії та поведінку особи у професійній діяльності” [8, с. 62].

Роль моральних почуттів у юридичній діяльності виявляється крізь призму спілкування людей, а для його ефективності вкрай необхідним є формування культури фахового мовлення майбутніх її учасників. Виходячи з того, що юридична професія передбачає саме роботу з людьми різного характеру, рівня культури, інтелекту, можна відзначити роль моральних почуттів у мотивації роботи працівників юридичних установ: по-перше, це оцінювання вчинків і поведінки людей із позицій суспільно вироблених норм та ідеалів; по-друге, моральні почуття виступають засобом регуляції відносин між людьми, соціальними групами тощо; по-третє, завдяки почуттям суспільно значущі норми, принципи, ідеали інтуїтивно перетворюються на внутрішню переконливість людини; по-четверте, моральні почуття є не тільки засобом регуляції, а й засобом самоствердження людини, виявом багатства її внутрішнього світу. Ось чому формування моральних почуттів у юристів є одним із важливих завдань морального виховання.

У філософсько-юридичній науці існує проблема визначення поняття “професійна культура юриста”, оскільки його часто плутають із культурою професійних дій, юридичною деонтологією чи правничою етикою. Розв'язання цієї проблеми можна вбачати в розмежуванні поняття “професійна культура юриста” як науки і як професійної властивості юриста.

Методологічними основами формування професійної культури юриста як його властивості виступають: філософія права, культурологія права, юридична деонтологія та правнича етика. Вона визначається його певним правовим статусом, який впливає на професійну дисципліну, поведінку, правове почуття, службові відносини тощо.

Власне принципи професійної культури юриста мають загальний і спеціальний характер. До *загальних* фахівці зараховують: захист прав юриста; рівність усіх юристів перед законом, підпорядкування всіх відомчих актів законові; єдність прав та обов'язків; презумпція невинуватості. До *спеціальних* належать: дозволяється те, що дозволяє закон; уміння користуватися владними повноваженнями; самосвідомість; оптимальність й ефективність юридичної діяльності; диференційований підхід у правоохоронній роботі.

Для фахової культури юриста характерний також принцип гласності, який визначає її рівень, застерігає від проявів професійної деформації. При

цьому важливо вміти зберігати державну та службову таємницю, а також конфіденційність службових відомостей.

Гуманізація юридичної роботи як принцип професійної культури полягає в переконанні громадян, які схильні до вчинення правопорушень, у невичерпних можливостях людини та її здатності свідомо підкорятися законові, у необхідності дотримуватися загальноприйнятих правил поведінки, сформованих на основі загальнолюдських цінностей. Надзвичайно важливим є принцип режиму законності, успадкований від соціалістичного права. Законність у юридичній діяльності визначається рівнем професійної культури кожного юриста, що характеризується ступенем використання та застосування норм закону, інших правових актів. Існує залежність між професійною культурою й службовою дисципліною, які є засобом зміцнення законності. Нехтування професійною культурою призводить до морального зубожіння, що спричиняє зниження рівня правового почуття.

Специфіка юридичної професійної культури, як зазначає С. С. Сливка, конкретизується в таких функціях (ознаках): формування почуття моральної та юридичної відповідальності; дотримання сформованого позитивного стереотипу поведінки; вироблення моральної обґрунтованості службових відносин; готовність бездоганно виконувати службовий обов'язок; вироблення культури професійних дій; узгодження суспільних (надаючи їм перевагу) і особистих інтересів юриста; недопущення професійної деформації; застереження від виявів бюрократизму тощо [8, с. 64].

Характерною особливістю професійної культури є ієрархія видів культур (субкультур), адже для кожної професії створюється власна, де на першому місці – духовна. Така необхідність зумовлена спеціалізацією й конкретними завданнями, що їх розв'язує юрист у певній життєвій ситуації, тому на високий ступінь може бути поставлена навіть технічна, космічна, екологічна чи інші субкультури, залежно від місця роботи юриста та його функціональних обов'язків.

Висновки. Одним із важливих аспектів професійної підготовки майбутніх юристів є формування їх професійної культури, яка покликана: визначати межі поширення моральних норм на службову діяльність; утверджувати загальнолюдські цінності, українські національні традиції й звичаї, теоретично обґрунтувати їхню необхідність, сутність і специфіку вияву на практиці, відображати норми службової поведінки працівників, надавати їй критично-ціннісному аналізу, сприяти доцільному вибору тих чи інших правил відносин та принципів професійної моралі.

Професійна культура юриста є субкультурою стосовно професійної культури взагалі, хоча й об'єднує інші види культури (субкультури) правника. Загальне визнання та використання системи деонтологічних вимог у юридичній діяльності сприятиме зміцненню законності, правопорядку в країні, визнанню авторитету юридичної професії.

Список використаної літератури

1. Алексеев С. С. Право: азбука – теория – философия: опыт комплексного исследования / С. С. Алексеев. – Москва : Статут, 1999. – 712 с.
2. Васильева М. П. Основы педагогической деонтологии : навч. посіб. / М. П. Васильева. – Харків : Нове слово, 2003. – 200 с.
3. Горшенев В. М. Юридическая деонтология : учеб. пособ. / В. М. Горшенев, И. В. Бенедик. – Киев : УМК ВО при Минвузе УССР, 1988. – 221 с.
4. Клименко Н. Й. Криминалистические знания в структуре профессиональной подготовки следователя / Н. Й. Клименко. – Киев, 1990. – 130 с.
5. Коваль Н. В. Введение в юридическую специальность (деонтологический аспект) : курс лекций / Н. В. Коваль. – Донецк : Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 192 с.
6. Науковий стиль української літературної мови : програма спеціального курсу для ад'юнктів та здобувачів закладів вищої юридичної освіти МВС України / за заг. ред. Г. С. Онуфрієнко. – Запоріжжя : Запорізький юридичний інститут МВС України, 2001. – 45 с.
7. Скакун О. Ф. Юридическая деонтология : учебник / О. Ф. Скакун. – Харьков, 2002. – 504 с.
8. Сливка С. С. Юридична деонтологія : підручник / С. С. Сливка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Атіка, 2003. – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Руколянская Н. В. Формирование профессиональной культуры и правовой этики будущих юристов

В статье сосредоточено внимание на проблеме формирования профессиональной культуры и правовой этики будущих юристов, прослежен путь становления юридической деонтологии как науки, определена суть понятий “юридическая деонтология”, “профессиональная культура юриста”, указаны методологические основы и этапы приобретения профессиональной культуры юристом. Проведен анализ компонентов, которые непосредственно влияют на формирование указанных качеств образованной личности.

Ключевые слова: профессиональная культура юриста, деонтология, юридическая деонтология, профессиональная этика, юрист.

Rukolyanska N. The Formation of Professional Culture and Legal Ethics of Future Lawyers

The current development of Ukraine as a democratic state of the XXI century poses new requirements for science and education opens new perspectives for research in different spheres. In this respect, particular weight gained Deontological approach to the process of training of future lawyers, because they are charged with the special mission of regulating legal relations between members of the society. This task should be performed at a high level, which is impossible without mastering ethical standards, formation of high moral values.

The aim of the article is to highlight the features of deontological approach to the training of future lawyers. The article focuses on the problem of formation of professional culture and legal ethics of future lawyers. The author traced the way of foundation of legal ethics as a science. The nature of the concepts “legal ethics”, “professional culture of a lawyer” was determined. Methodological foundations and stages of acquiring the professional culture of a lawyer were stated. The analysis of components that have a direct impact on the formation of these qualities of educated person was done.

One of the important aspects of training of future lawyers is the formation of their professional culture, which is claimed to identify the borders of moral standards of their

professional activity. Its aim is to establish common values, Ukrainian national traditions and customs. The specific object is to theoretically justify the necessity, nature and specificity of expression of professional culture in practical activity of lawyers. The target of training is to conduct critical and evaluative analysis, contribute to the choice of certain rules and principles of professional ethics.

Professional culture of a lawyer is a subculture of common professional culture. The general recognition and use of the system of deontological requirements in legal practice will strengthen law and order in the country. It will ensure prevalence of the authority of legal profession.

Key words: *the professional culture of a lawyer, ethics, legal ethics, professional ethics, lawyer.*

ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА-ІНТЕЛІГЕНТА ЯК ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито поняття “інтелігентність” як провідне в інтегрованому професійному, загальнокультурному та духовному розвитку майбутнього інженера. Підкреслено, що повноцінне оволодіння професією інженера передбачає високий рівень не тільки професійної освіти, а й загальної культури та духовності. Простежено історію виникнення різних моделей культурної людини, виділено позитивні характеристики культурної особистості різних епох, які можуть бути запозичені для підготовки сучасного інженера-інтелігента.

Ключові слова: майбутній інженер, інтелігентність, цивілізація, модель культурної людини, інтегрований розвиток.

Сучасна вища технічна освіта почала втрачати орієнтацію на формування такого типу культури особистості, як інженер-інтелігент, який у всі часи вважався нормою підготовки спеціаліста в навчальному закладі технічного профілю, тому відродження національної технічної інтелігенції, що втілює професіоналізм, усебічну освіченість, прагнення постійного самовдосконалення вважаємо пріоритетним напрямом реформування вищої технічної освіти. Тобто на сьогодні існує суперечність між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці освіченого ерудованого професіонала із широким світоглядом, високим рівнем професійної, соціальної й особистісної компетентностей, розвиненою системою етичних переконань, здібністю до здійснення міжкультурних контактів і реальним станом професійної й особистісної культури майбутнього інженера, наявним змістом кваліфікаційних вимог до його підготовки, які не передбачають повною мірою адаптації випускників до умов професійної діяльності, що змінюються; між сьогоднішнім обмеженим розумінням ВНЗ як установи, яка забезпечує, головним чином, професійну підготовку, і традиційним уявленням про університет як центр освіти, науки й духовної культури, який орієнтований на формування інтелігентної особистості.

Результати наукових досліджень змісту вищої професійної освіти О. Коваленко, М. Лазарева, Е. Лузік, В. Манько, С. Моторної, Ю. Нагірного, О. Романовського, А. Чучаліна свідчать, що сьогодні навіть розуміння структури професійної діяльності інженера не можна вважати однозначним, тому воно не набуло належного відображення в існуючій системі його фахової підготовки в навчальних закладах вищої технічної школи. Проте все більше дослідників у галузі системи вищої технічної освіти доходять висновку, що пріоритетними напрямками підготовки фахівця мають бути не тільки формування вузькоспеціалізованих знань і навичок, а й формування

якостей культурної високорозвиненої духовної особистості, готової до самовдосконалення та самореалізації.

Мета статті – розкрити поняття “інтелігентність” як провідне в інтегрованому професійному, загальнокультурному та духовному розвитку майбутнього інженера.

Як зазначає О. Сидоренко, кінцевою метою вищої освіти повинна стати підготовка не лише висококваліфікованих кадрів для народного господарства країни, а й людини до життя й праці в сучасному мінливому світі, створення умов для її всебічного розвитку та адаптаційних можливостей, підготовка високоосвіченої, професійно орієнтованої, інтелігентної особистості, здатної знайти своє місце в умовах життєвих реалій [7]. У зв’язку із цим В. Кремень зазначає: “В ідеалі така підготовка передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання. Реалізувати це сьогодні складно, адже недостатньо сучасних засобів навчання, уніфікованою залишається організація навчального процесу, але рухатися в цьому напрямі дуже необхідно. Насамперед, необхідно змінити методологію підготовки – формування майбутнього фахівця як особистість, здатну до самонавчання протягом життя, до прийняття рішень в інтересах людини” [4]. Головне завдання вищої школи вчений вбачає у формуванні фахівця, “здатного жити в системі координат, що змінюються, здатного сприймати й створювати зміни” [3, с. 9].

Отже, повноцінне оволодіння професією інженера передбачає не тільки високий рівень професійної освіти, а й настільки ж високий рівень загальної, духовно-моральної, соціально-психологічної культури людини, що характеризує професіонала-інтелігента.

Схарактеризуємо поняття “інтелігентність” більш детально, тому що вважаємо його провідним в інтегрованому професійному, загальнокультурному та духовному розвитку майбутнього інженера.

Кожен рівень цивілізації виробляє певний тип культури особистості (М. Вебер). С. Мачеевич [5], описуючи різні моделі культурної людини, підкреслює, що до культури сучасної людини має увійти все краще, що досягнуто в історії.

Ґрунтуючись на дослідженні С. Мачеевич, виділимо такі позитивні характеристики культурної людини різних епох, які вважаємо доцільним запозичити для підготовки сучасного інженера як інтелігентної людини.

У конфуціанській і платонівській концепціях людина починає усвідомлювати себе й своє буття загалом. У Стародавній Елладі, де стрімкий розвиток ремесел і мистецтв, архітектури й театру, науки та філософії залишаються й зараз недосяжними зразками, високі приклади моральності ставали надбанням громадян, які визначали культурну людину.

На новий рівень духовного розвитку людство піднесло християнство. Воно побачило в людині вінець творіння, вищу й найбільш досконалу істоту природи (С. Аверінцев, В. Бичков). Центральна категорія християнсько-

го світогляду – душа – передбачає розвиток у людині більш тонких почуттів і відповідальності за свої вчинки. На перший план висуваються не матеріальні, а духовні цінності.

У період Відродження уявлення про культурну людину ґрунтувалося на принципі людської активності в усіх сферах діяльності, усебічному розвитку фізичних і етичних сил, інтелектуальних та естетичних здібностей особистості. З XVII ст. виникає орієнтація культури, пов'язана з формуванням буржуазних відносин і світоглядом протестантизму. Формується *культура ділової людини*. Акцент переноситься на освіченість людини й експонування її розумових можливостей. *Освітня культура* склалася серед дворянства й інших заможних станів у XIX ст. Дворянська молодь була в той час орієнтована на всебічну гуманітарну освіту, яку здобувала за допомогою домашніх учителів і гувернерів або в університетах Франції та Італії, що було властивим багато в чому й російському дворянству, орієнтованому на західні (перш за все, французькі) зразки, але, разом із тим, воно сформувало свій достатньо багатий прошарок культурної еліти.

Із 60-х рр. XIX ст. у Росії почала формуватися й відігравати помітну роль у суспільстві *інтелігенція*. Різночинці-інтелігенти вважали себе справжніми виразниками інтересів народу й борцями за його щастя, затверджували перевагу природничих наук і техніки над гуманітарним знанням, заперечували мистецтво й релігію.

В історії інтелігенції простежуються дві основні лінії розвитку цієї соціальної групи: 1) “професійна інтелігенція” – спільність людей, що займалися професійною розумовою працею; 2) “інтелігенція за покликанням” – ті, хто індивідуально відповідав критеріям інтелігента, тобто інтелігентності, що розуміли як складний комплекс індивідуально-особистісних якостей, властивостей та діяльності, ними зумовленої [6, с. 170].

Зразок сучасної людини, на думку С. Мачеевич, це культурна особистість, інтелігент, визначальними рисами якого завжди були й тим більше є зараз *високий професіоналізм* і *глибока загальнокультурна освіта*.

Але освіта, світоглядна ясність і громадянськість утрачають сенс, якщо вони не засновані на внутрішній, *етичній культурі* особистості. Гідність, порядність, чесність і справедливість, сумлінність і самокритичність – органічні якості дійсно культурної, інтелігентної людини набувають нині виняткового значення в усіх сферах діяльності, зокрема інженерії.

Тому іншими принциповими характеристиками інтелігентності є *духовність* і дотримання *етичних норм*, які регулюють поведінку особистості в суспільстві.

В. Андреев [1] наголошує, що, незважаючи на те, що поняття “інтелігентність” широко використовують у повсякденній шкільній, вузівській і професійній практиці для характеристики особистості, чітких визначень цього поняття не існує. Учений пропонує свій варіант: інтелігентність – це інтегральна характеристика високогуманних і прогресивних громадянських, моральних й інтелектуальних якостей особистості в єдно-

ті з високою загальною культурою, що збігається з нашим уявленням про інтелігентність як комплекс таких основних складників, як професіоналізм, загальна культура, духовність.

Водночас інтелігент – це звичайна людина з властивими їй прагненнями й бажаннями. П. Каптерев так описує інтелігентну людину: “...володіє не тільки різнобічними знаннями, а й умінням ними розпоряджатися; не тільки обізнана, а й кмітлива; єдність у думках; уміє не тільки думати, діяти, а й працювати фізично, і насолоджуватися красою в природі та мистецтві; відчуває себе живим і діяльним членом сучасного суспільства; розуміє тісний зв’язок своєї особистості з людством, зі своїм рідним народом; у міру сил рухає людську культуру вперед; відчуває розкритими в собі всі здібності й властивості, не страждає від внутрішньої дисгармонії своїх прагнень; фізично розвинена, зі здоровими органами тіла, із жвавим інтересом до фізичних вправ, чуттєва і до радощів тіла” [2, с. 436].

Слід зазначити, що першою й основною передумовою інтелігентності є інтелект, а певний рівень розумового розвитку людини – умова для досягнення освіченості. Сама по собі освіта не гарантує справжньої інтелігентності, проте освіта є її складником і умовою. Але, що особливо важливо в межах сучасної концепції безперервності освіти й саморозвитку представників інженерних спеціальностей, освіта – це не просто багаж спеціальних технічних знань і знань основної частини культурної спадщини й уміння орієнтуватися в ньому, це, перш за все, усвідомлення меж цього знання на кожному етапі своєї життєдіяльності. Справжній інтелігент не просто знає, що він багато не знає, але постійно прагне до самоосвіти й професійного та загальнокультурного саморозвитку, усвідомлюючи нескінченність цього процесу.

Потреби професійного й особистісного самовдосконалення майбутнього інженера набувають ціннісної значущості в тому разі, коли вони усвідомлюються ним, відображають його індивідуальні особливості, тобто є реальними, потенційними, об’єктивними, адекватними, спрямованими на вирішення суперечностей між об’єктивним характером потреби та суб’єктивним характером її задоволення. Цінним є те, що вони спонукають особистість до активності, перемоги, успіху, руху вперед, досягнення акмевершини, розкриття й реалізації майбутнім інженером власного резервного потенціалу, є джерелом прагнення досягти успіху (Ф. Хоппе), або мотивів досягнення (Д. Аткинсон).

Висновки. Особистість сучасного інженера характеризуємо як інтелігента з глибокою професійною підготовкою, почуттям відповідальності за наслідки своїх дій, розвиненою духовністю й системою етичних норм, усебічною освітою, що виражена в привласненні базової культурної спадщини людства, який при цьому усвідомлює обмеженість своїх професійних і загальнокультурних знань та постійно прагне самовдосконалення.

До перспективних напрямів розробки шляхів підготовки інженера-інтелігента належить удосконалення підходів до формування позитивної

мотивації студентів до підвищення власного загальнокультурного рівня та організації умов їхньої самостійної діяльності в напрямі культурної самоосвіти.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Проверь себя: Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В. И. Андреев. – Москва : Народное образование, 1994. – 64 с.
2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические произведения / Петр Федорович Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
4. Кремень В. Г. Сучасна філософія освіти і проблеми формування національної еліти / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського ; Мін-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т “Харків. політех. ін.-т”. – Харків, 2004. – Вип. 3 (7). – С. 3–9.
5. Мачеевич С. С. Культура личности: методологический подход : автореф. дис. ... канд. философ. наук : спец. 17.00.08 “Теория и история культуры” / С. С. Мачеевич. – Москва, 1991. – 20 с.
6. Образование и культура: история и современность (методологический аспект) ; под ред. Ю. В. Петрова, Е. С. Ляхович. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1989. – 283 с.
7. Сидоренко О. Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні : наук.-практ. посіб. для працівників в системі освіти / О. Л. Сидоренко. – Харків, 2000. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2015.

Саенко Н. В. Подготовка инженера-интеллигента как задача высшего технического образования

В статье раскрыто понятие “интеллигентность” как ведущее в интегрированном профессиональном, общекультурном и духовном развитии будущего инженера. Подчеркнуто, что полноценное овладение профессией инженера предполагает высокий уровень не только профессионального образования, но и общей культуры и духовности. Прослежена история возникновения различных моделей культурного человека, выделены положительные характеристики культурной личности разных эпох, которые могут быть заимствованы для подготовки современного инженера-интеллигента.

Ключевые слова: *будущий инженер, интеллигентность, цивилизация, модель культурного человека, интегрированное развитие.*

Sayenko N. Preparation of Engineering Intelligent as Problems of Higher Technical Education

It is pointed out in the article that nowadays there is a contradiction between the demand of the society for a comprehensively educated engineer with well developed professional, social, cultural, ethic competencies and the real state of professional and personal culture of the future specialist. The concept of intelligence is revealed as a leading one in the integrated training of an engineer.

It is traced how at each stage of civilization various models of a cultural person have been developed. Positive features of a cultural person of various epochs are emphasized with the aim of borrowing them for training a modern engineer as an intelligent person.

Confucius and Plato concepts of a man’s all-round perfection are the oldest ones; in Christianity spiritual, not material values were emphasized. In the period of the Renaissance the idea of the cultural man was based on the principle of comprehensive development of his

physical, intellectual and esthetic abilities. Then, with the formation of bourgeois relations, the culture of a business man came into being. Later educational culture became popular among nobility. Intelligentsia as a particular category appeared in Russia in the second half of the 19th century as a group of fighters for common people's interests.

On the whole, the intelligent engineer is characterized as a professional with deep comprehensive cultural education, ethic values, spirituality, who realizes restriction of his knowledge and strives for permanent perfection.

Key words: *future engineer, intelligence, civilization, model of the cultural person, integrated development.*

УДК 378.1(477.7)

С. В. САПОЖНИКОВ

**ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ**

У статті подано організаційну модель вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону і у якій презентовано: місію та мету; етапи еволюції та розвитку; модель фінансування й управління; організаційну структуру; кількісний склад студентів і викладачів; кількість програм підготовки фахівців педагогічного профілю; показники програм наукових досліджень; наявність базових середніх навчальних закладів та експериментальних майданчиків; адміністративно-управлінський персонал.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, організаційна модель, університет, місія та мета вищої педагогічної освіти.

Сучасний етап розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Організації Чорноморського економічного співтовариства (ОЧЕС) характеризується глобальними змінами – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя та школою. Зазначимо, що Чорноморське економічне співтовариство (ЧЕС) утворено в 1992 р. з метою координації економічного й політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 12 країн – Азербайджан, Албанія, Болгарія, Вірменія, Греція, Грузія, Молдова, Росія, Румунія, Сербія, Туреччина та Україна. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина). В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки та взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти й тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського регіону на освітні процеси в Україні.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, В. Вдовенка, Г. Воронки, О. Глузмана, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Олексюка, Т. Осадчої, Т. Панського, Л. Пуховської, О. Рибак, В. Семілетка, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні й за кордоном висвітлено у працях Б. Вульфсона, С. Гончаренко, С. Головка, І. Зязюна, В. Кеміня, Т. Кошманової, Н. Ладижець, Н. Лізунової, В. Лугового, В. Майбороди, З. Малькової, І. Марцінковського, Н. Ничкало, М. Нікандрова, Ф. Паначіна, Л. Пуховської, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, Т. Яркіної, М. Ярмаченко та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині XX – на початку XXI ст. тривалий час залишалися поза увагою провідних науковців, що й зумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є презентація та аналіз організаційної моделі вищої педагогічної освіти країни Чорноморського регіону. Згідно з метою поставлено таке *завдання*: провести детальний аналіз розробленої моделі вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону.

Моделювання процесів підготовки фахівців педагогічного профілю в сучасних умовах політичного, економічного та соціокультурного середовища є важливою проблемою та найскладнішою задачею. Але, незважаючи на ці обставини, стає все зрозуміліше, що навчання та виховання студентів – майбутніх учителів, становлення особистості здійснюється у безлічі форм і засобів навколишнього середовища, де жорстка регламентація не забезпечує адекватне покращення якості вищої педагогічної освіти.

Питання про моделі організації системи вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону безперечно є одним з актуальних у проблематиці, що досліджується в роботі. Чітке уявлення про можливі моделі організації вищої педагогічної освіти, побудованої за принципами неперервності тощо, а також розробка механізму виконання покладених на неї відповідних функцій забезпечить досягнення очікуваного результату. На думку Н. Глузман, модель у педагогічному процесі може бути образом не тільки нинішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога [4, с. 14].

Саме поняття “система” передбачає структурну упорядкованість і визначеність, взаємозв’язок та інтеграцію компонентів моделі. Звісно, що моделі можуть бути *матеріальними (фізичними), знаковими, мисленнєвими*. Моделі організації вищої педагогічної освіти в будь-якій країні певною мірою характеризують сутність, структуру й механізми реального функціонування цієї моделі. Тому моделі, що реально функціонують у країнах ОЧЕС, відтворюють сутність реальної системи вищої освіти в регіоні у зменшеному масштабі. Але існують моделі, які відтворюють тільки деякі функції об’єкта. Тому важливою категорією в моделюванні є поняття мети.

Мета моделювання – *призначення майбутньої моделі*. Мета визначає властивості організації вищої освіти в конкретній країні, висвітлені в моделі. За рахунок моделювання спрощується процес одержання інформації про об’єкт, який вивчається. Таким чином, *модель* – штучно створений об’єкт у вигляді схеми, малюнка, логіко-математичних знакових формул, фізичних конструкцій, який певною мірою характеризує досліджуванний об’єкт, відображає і відтворює, можливо в зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки та відносини між елементами досліджуваного об’єкта, безпосереднє вивчення якого неможливе або є складним [3, с. 359].

Для аналізу наявної моделі чи створення нової, що з достатньою точністю характеризуватиме реальний механізм функціонування системи вищої освіти в зарубіжній країні, необхідно правильно збирати, подавати й опрацьовувати інформацію про нього. Так, для дослідження об'єкта, яким є система вищої освіти країн, що розглядаються, не обов'язково створювати матеріальну модель. Часто для вивчення характеристик об'єкта достатньо мати необхідну інформацію, подану у відповідній формі. У цьому випадку йдеться про інформаційну модель об'єкта. *Інформаційна модель* організації вищої освіти країн Організації Чорноморського економічного співробітництва – це опис системи підготовки педагогічних кадрів у кожній окремій країні, де вказано типові властивості й характеристики, важливі для системно-порівняльного аналізу загального й особливого, що є в цих системах, з метою визначення *тенденцій* розвитку системи вищої педагогічної освіти в кожній країні та в регіоні загалом. У ході дослідження пошук будь-яких відомостей здійснювався в різних формах, результатом чого моделі організації вищої освіти в країнах ОЧЕС створювалися головним чином у словесно-табличній формі. Основним методологічним принципом інформаційного моделювання був системний підхід, відповідно до якого, вища педагогічна освіта країн ОЧЕС розглядалася як система, що має власний зміст, структуру та функції. Із всієї множини елементів, властивостей і зв'язків виділяємо лише ті, які є суттєвими для цілей моделювання.

Одним із фундаментальних наукових праць, присвячених проблемі моделювання систем вищої університетської педагогічної освіти, є докторська дисертація О. Мещанінова, де переконливо доведено, що вищі педагогічні навчальні заклади послідовно проходять стадії циклічного спірального характеру розвитку, які відповідають чотирьом моделям. Перша – *гнука* модель розвитку, що втілює принцип адаптації і стратегію кормчого, поєднання цілепокладання з опором на сили стихії для досягнення мети, а не протистояння їм. Друга – *консервативна* модель, де підтримується незмінність традицій, застосовується принцип гомеостазису і стратегія мінімізації дисипації ресурсів на взаємодію з навколишнім середовищем. Третя – *експансивна* модель розвитку, або модель розширення, що втілює принцип метаболізму зі стратегією використання ймовірних точок біфуркації, непередбачуваної зміни траєкторії власного руху. Четверта – *синергетична* модель, яка спирається на принцип взаємодоповнення з опором на стратегію інноваційної співучасті всіх зацікавлених сторін [2, с. 82].

Визначення сутності системи підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону викликає необхідність розгляду *організаційної моделі* вищої педагогічної освіти, відповідно до якої побудовано педагогічний процес у провідних вишах, які здійснюють підготовку майбутніх учителів. Основною інституцією в системах вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону є вищий навчальний заклад (університет чи педагогічний коледж) – освітня установа, що заснована й діє в межах чинного законодавства про вищу освіту країни, реалізовує освітньо-профе-

сійну програму відповідно до наданої ліцензії і забезпечує навчання, виховання осіб, а також здійснює наукову й науково-технічну діяльність. Навчальний процес у вищому навчальному закладі потенційно представляє педагогічно обґрунтовану, взаємозалежну систему структурних і функціональних компонентів. У цьому зв'язку надзвичайно важливим є дослідження питання організації навчального процесу, у ході якого студенти опановують систему фундаментальних, спеціальних, професійних знань і способів дій, формуючи готовність до майбутньої педагогічної діяльності. Системне дослідження різних підходів до організації навчального процесу дає змогу інтегрувати все цінне, накопичене досвідом, і застосувати його в роботі українських вищих педагогічних навчальних закладів.

Традиційна технологія моделювання складних систем передбачає такі етапи її реалізації: формування мети, для досягнення якої потрібно будувати модель; створення моделі чи комплексу різнорівневих моделей: “чорний ящик”, модель складу, модель структури та “білий ящик” (цей етап також називається моделюванням); використання моделей для розв'язання проблеми, вирішення завдань; аналіз адекватності результатів моделювання процесам, що відбуваються в реальних об'єктах, системах; коригування моделі з метою її вдосконалення, підвищення рівня достовірності результатів, отриманих за її допомогою; ітеративний порядок наведених етапів роботи з метою розширення функціональних можливостей, урахування даних і взаємозв'язків, залучення нових ідей [1, с. 83].

З метою аналізу наявних моделей організації вищої педагогічної освіти в країнах ОЧЕС виокремлюємо необхідний і достатній комплекс параметрів, який характеризуватиме загальні й відмінні характеристики систем кожної з країн. Послідовно схарактеризуємо моделі організації вищої педагогічної освіти на різних рівнях деталізації – від моделі “чорний ящик”, через моделі складу та структури, до структурної схеми чи моделі “білий ящик”.

З позиції поставленої мети – проаналізувати системи вищої освіти країн ОЧЕС, виділити загальні та специфічні риси, визначити тенденції розвитку систем підготовки педагогічних кадрів у цьому регіоні, ми ґрунтуємося на показниках другого рівня. Цей рівень відображає модель складу системи та описує всі елементи й підсистеми, з яких складається система. До організаційної моделі педагогічного університету входять такі головні елементи:

- 1) місія та мета діяльності університету;
- 2) еволюція та розвиток вищого педагогічного навчального закладу;
- 3) система підпорядкування, модель фінансування й управління;
- 4) організаційна структура: інститути, факультети, кафедри, вчена і спеціалізована ради, спеціалізовані лабораторії, зали, аспірантура та докторантура, бібліотека, видавництво, гуртожиток, їдальня, медична частина, будівлі і споруди;
- 5) кількісний склад студентів;

- 6) кількісний склад викладачів;
 7) кількість програм підготовки фахівців *педагогічного* профілю;
 8) показники програм наукових досліджень, наявність базових середніх навчальних закладів та експериментальних майданчиків;
 9) адміністративно-управлінський персонал: ректорат; деканати; бухгалтерія; навчально-методичний відділ; науково-дослідна частина; міжнародний відділ; інформаційно-комп'ютерний центр; відділ працевлаштування і сприяння розвитку кар'єри; культурно-мистецький центр (театри, музеї, галереї, концертні зали, заклади самодіяльної творчості); відділ зв'язків з громадськістю, телебачення і радіо; преса; internet-структури; multimedia-центр.

Усі зазначені елементи згруповано відповідно до функцій чи напрямів діяльності, що здійснюються університетом. На рис. 1 відображено всі взаємозв'язки між елементами, підсистемами моделі складу системи.



Рис. 1. Організаційна модель вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону [5]

Моделювання процесів підготовки фахівців педагогічного профілю в сучасних умовах політичного, економічного та соціокультурного середовища є важкою проблемою та найскладнішою задачею. Але, незважаючи на ці обставини, стає все зрозуміліше, що навчання та виховання студентів – майбутніх учителів, становлення особистості здійснюється у безлічі форм і засобів навколишнього середовища, де жорстка регламентація не забезпечує відповідного покращення якості вищої педагогічної освіти.

Висновки. Сьогодні спостерігається переміщення чи зміна пріоритетів в університетській педагогічній освіті: на етапі становлення ринку освітніх послуг максимальний рейтинг, значущість у забезпеченні змін університетської системи освіти мають адміністративно-управлінський персонал і наявні матеріальні й організаційні ресурси; для монопольного становища університету в регіоні, характерного першому періоду соціально-економічних перетворень в Україні, максимальний рейтинг мають наявні матеріальні ресурси; для автономного становища університету, характерного для гармонійної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу як з установами бізнесу, так і з міжнародними організаціями на рівні міжособистісних стосунків зацікавлених і небайдужих особистостей, максимальний рейтинг має група з чотирьох компонентів: студенти та викладачі, які взаємозбагачуються у дослідженні та розвитку, що зумовлює їх особистий розвиток. Високий рівень міжособистісних стосунків, зазвичай, характерний для сталого стану демократичного суспільства із усталеними ціннісними орієнтирами.

Список використаної літератури

1. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1977. – 175 с.
2. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : теорія і методика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. П. Мещанінов. – Київ, 2005. – 40 с.
3. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – Київ, 2003. – 408 с.
4. Педагогічне моделювання в професійній освіті : колективна монографія / Н. А. Глузман, Л. С. Анісімова, Н. В. Давкуш та ін.; за заг. ред. Н. А. Глузман. – Сімферополь : Аріал, 2014. – 204 с.
5. Сапожников С. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Сапожников С. В. Организационная модель высшего педагогического образования в странах Черноморского региона

В статье представлена модель высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, в которой презентовано: миссию и цель; этапы эволюции и развития; модель финансирования и управления; организационную структуру; количественный состав студентов и преподавателей; количество программ подготовки специалистов педагогического профиля; показатели программ научных исследований, на-

личие базовых средних учебных заведений и экспериментальных площадок; административно-управленческий персонал.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, организационная модель, университет, миссия и цель высшего педагогического образования.

Sapozhnykov S. The Organizational Model of the High Pedagogic Education in the Black Sea Region Countries

The modelling processes of the preparation of the pedagogic specialists in the modern conditions of the political, economic, social, and cultural environment are the main and the most difficult problems. However, despite on these circumstances, it gets more plain that education and the raising up processes of students – the future teachers along with the formation of the self takes place in the varying forms and methods of the environment, where the cruel regulation does not provide the adequate improving of the high pedagogical education quality.

The Organizational model of the high pedagogic education, its mission and goal in the countries members of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation (BSEC) are presented in this article, as well as, the evolution and development stages; the management and financing model; organizational structure, the number of students and professors; the number of pedagogical specialists training programs, indexes of the scientific research programs; presence of the basic secondary educational institutions, experimental places; administrative managing personnel. The complicated structure of the high pedagogical education organizational model in the BSEC countries is caused by social and cultural formation conditions' variety, the development of the training system of the pedagogic personnel in every country, educational and religion traditions, realization of every component in the model of the pedagogical activities. Along with mentioned above, each and every component is able to create its own sub-system if the detalization layers are different. The organizational model system forming elements are the mission and the aim of the system of the High pedagogic education functioning.

Key words: high pedagogic education, organizational model, University, mission and aim of the high pedagogic education, preparation process.

УДК 376.36

Н. М. СІНОПАЛЬНІКОВА

ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ-ЛОГОПЕДАМИ ДОСВІДОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті показано, що набуття студентами досвіду логопедичної діяльності є однією з умов успішності підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Це орієнтує навчальний процес не на механістичне запам'ятовування навчальної інформації, а на розвиток здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати свій особистісний досвід. Такий підхід вимагає: використання інтегрованих форм навчання; упровадження інтерактивних навчальних методів; орієнтації педагогічних практик на співвіднесення студентом педагогічно-професійної діяльності зі змістом особистісного досвіду логопедичної діяльності в навчальних і оздоровчих закладах. Висвітлено зміст кожного напрямку навчального процесу, орієнтованого на набуття досвіду професійної діяльності майбутніми вчителями-логопедами.

Ключові слова: майбутній учитель-логопед, набуття досвіду, логопедична діяльність, організація.

Гуманізація освіти, модифікація шкільних програм, останні концепції дошкільної освіти великого значення надають формуванню в дітей навичок спілкування з оточенням як важливою передумовою розвитку, що є можливим у разі повноцінного оволодіння мовленням. Відхилення в мовленнєвому розвитку дитини ускладнюють спілкування з оточенням і нерідко перешкоджають успішному оволодінню пізнавальними процесами, обмежують формування уявлень, понять, утруднюють оволодіння навичками читання та письма.

Численні дослідження свідчать про неухильне зростання кількості дітей із різноманітними порушеннями в мовленнєвому розвитку. У більшості випадків вади мовлення мають органічну природу, що пояснює неоднозначність симптоматики, структури їх прояву. До того ж дуже часто діагностують сполучення проявів різних порушень мовлення (наприклад, дизартрія, заїкання та загальне недорозвинення мовлення). Усе це зумовлює необхідність педагогічного супроводу розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями, надання їм своєчасної спеціалізованої, кваліфікованої логопедичної допомоги, ефективність якої багато в чому залежить від професійної підготовки вчителів-логопедів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає можливість зробити висновки про те, що проблема підготовки майбутніх учителів-логопедів вивчається в таких основних напрямках:

- обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько);
- висвітлення сутності корекційної освіти (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер);

– розкриття сутності професійної діяльності учителя-логопеда (А. Богомолова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чіркiна, М. Шеремет); висвітлення деяких шляхів підготовки учителів-логопедів (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко).

Дослідження свідчать про те, що професійно-педагогічна підготовка спрямована на формування системних знань і педагогічних умінь, професійної позиції, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та особистісних якостей. Результатом підготовки студентів може виступати визначений рівень готовності до професійної діяльності.

Відтак, готовність майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності передбачає оволодіння корекційно-педагогічною, діагностико-консультативною, профілактичною, просвітницькою та іншими видами діяльності.

Ефективність підготовки майбутніх учителів-логопедів залежить від низки взаємопов'язаних умов. Однією з них є набуття досвіду логопедичної діяльності.

Мета статті – розкрити основні підходи, спрямовані на набуття студентами досвіду логопедичної діяльності.

Проведений науковий пошук, власний педагогічний досвід свідчать про те, що використання у процесі навчання власного досвіду людини є найважливішим аспектом особистісно орієнтованого підходу, його самобутності й самоцінності. Суб'єктний досвід в особистісно орієнтованому навчанні виступає як системоутворювальний фактор [10].

До тлумачення категорії “досвід” існують різні підходи. Ми погоджуємося з твердженням А. Лукашенка про те, що досвід, виступаючи як сукупність знань, умінь, навичок, набутих людиною як у процесі навчання, так і всього життя, є важливим джерелом знань, тобто заснованим на практиці почуттєво-емпіричним пізнанням дійсності (у більш вузькому розумінні досвід – це прийом навчання або наукове спостереження) [5].

Щоб досвід став джерелом новизни, а не залишався непереробленим, його необхідно перетворити, структурувати. Шляхом переробки досвіду є дії, навчальні завдання, розв'язання. Розв'язуючи спеціально сконструйовані навчальні завдання, студент демонструє викладачеві свій досвід, а педагог його досвід аналізує, інтерпретує, допомагає структурувати, використовувати.

Набуття студентами досвіду логопедичної діяльності як умова успішності підготовки майбутнього вчителя-логопеда орієнтує навчальний процес не на механістичне запам'ятовування навчальної інформації, а на розвиток здатності студента осмислювати, інтерпретувати, трансформувати свій особистісний досвід. Це вимагає: використання інтегрованих форм та інтерактивних методів навчання; орієнтації педагогічних практик на співвіднесення студентом педагогічно-професійної діяльності зі змістом особистісного досвіду логопедичної діяльності.

Студенти не мають достатнього досвіду логопедичної діяльності, тому в процесі їхньої підготовки необхідно надавати можливість застосовувати власний та асимілювати чужий досвід роботи логопеда, отримуючи певну інформацію щодо проектування й організації логопедичних занять. Студент приймає чи не приймає чужі думки, уявляє себе організатором логопедичної роботи, порівнює і співвідносить свої можливості з діями майбутнього вчителя. Для надання студентам необхідної інформації необхідно використовувати інтегровані форми навчання, а саме: міжпредметні комплексні семінари, інтегровані навчальні дні (проведення в одній групі впродовж навчального дня декількох занять, присвячених розкриттю загальної проблеми), інтегровані факультативні заняття (орієнтовані на поглиблене засвоєння предметних знань з комплексних проблем сучасної педагогіки та дидактики початкової школи). Усе це неодмінно сприяє набуттю певного досвіду організації логопедичної діяльності на когнітивному, особистісно-емоційному та рефлексивному рівнях.

Залучення особистісного досвіду студентів і набуття на цій основі нового досвіду вимагає також активізації колективної взаємодії (з іншими студентами, викладачем), що передбачає використання інтерактивних форм і методів організації діяльності студентів, які відкривають для них можливість співробітництва з викладачем та одногрупниками, дає змогу набути досвіду педагогічно доцільного спілкування, сприяє досягненню студентами високих результатів засвоєння й формування вмінь організації та проведення логопедичної роботи в навчальних і оздоровчих закладах [7].

Зазначеним вимогам відповідає саме інтерактивне навчання.

На сучасному етапі дослідження О. Пометун, Л. Пироженко [6] вбачають сутність інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різну діяльність, тобто використання особистісного досвіду. Студенти приймають важливі рішення щодо процесу навчання, мають можливість спілкування й розвитку комунікативних умінь і навичок.

Виділяють такі технології інтерактивного навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Так, кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою [6].

Коллективно-групове навчання передбачає спільну фронтальну роботу всіх студентів. У ході такого навчання використовують різні діалогічно-дискусійні методи: “Обговорення проблеми в загальному колі”, “Мікрофон”, “Незакінчені речення”, “Мозковий штурм”, “Кожен учить кожного”, “Джиг-со”, “Case-метод” [7].

Ситуативне моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру.

Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс таких цілей, як забезпечення контролю за виведенням емоцій; надання учаснику гри можливості самовизначення; надихання й допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Арсенал інтерактивних ігор великий, але найбільш поширеними з них є моделювальні, які розподіляють на ділові й рольові.

Ділову гру як діалог на професійному рівні, в якому відбуваються зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що приводить до появи нових знань та уявлень, визначає А. Капська [4].

Особливістю ділової гри є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та розв'язанню професійно орієнтованих ситуацій за умови доцільного поєднання індивідуальної й групової діяльності учасників [1].

На відміну від ділової гри, в рольовій учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її. Як наголошує А. Гройсман, “завдяки використанню людиною рольових функцій, ігрове спілкування дає їй змогу адаптуватися до складного світу людей і речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю й суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування” [3].

Використання моделювальних ігор у професійній освіті майбутніх учителів-логопедів сприяє забезпеченню зв'язку теорії з практикою, надаючи студенту можливість наблизити теоретичні знання до практичних умінь, емоційно відчувати себе в ролі вчителя, прожити деякий час в умовах, наближених до реальних, бути особисто причетним до педагогічної діяльності й функціонування педагогічної системи – загальноосвітнього навчального закладу – місця майбутньої праці студента.

Опрацювання дискусійних питань є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. За визначенням науковців [2; 3], дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Во-

на значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, і все це повністю відповідає завданням сучасної вищої школи. У дидактиці дехто з фахівців зараховує дискусію як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [2; 3]. Певна кількість науковців вважає дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [2; 3].

Сучасна дидактика визнає велику освітню й виховну цінність дискусій. Вона вчить глибокого розуміння проблеми, самостійної позиції, оперування аргументами, критичного мислення, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяє уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Особливу увагу при набутті досвіду логопедичної діяльності приділяють процесу педагогічної практики.

Розглядаючи педагогічну практику як невід'ємну складову кожного з етапів формування видів і способів професійно педагогічної діяльності, В. Косирев і О. Орчаков визначають, що вона сприяє реалізації принципу наскрізного практичного навчання. Це дає змогу інтегрувати теорію та практику впродовж усього процесу засвоєння професійно-методичної діяльності.

Описуючи новий науковий підхід до практики як до різнобічного, комплексного й складного процесу з формування у студентів педагогічної вмінності, В. Горленко визначає особливості формування педагогічних умінь і навичок саме в період практики: комплексний та цілісний характер (тобто в кожен період практики у студентів формується не одне вміння або навичка, а цілий їх комплекс); інтегрованість сукупності умінь і навичок, що формуються (поступове доповнення, ускладнення й удосконалення умінь і навичок). Ці особливості потрібно враховувати при конструюванні системи підготовки майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності, розробці навчальних завдань для студентів під час проходження ними педагогічної практики.

Висновки. Набуття у процесі навчання студентами досвіду логопедичної діяльності є однією з умов ефективності підготовки майбутніх учителів-логопедів.

Сформульовано основні вимоги до організації навчального процесу, спрямованого на надання майбутньому вчителю-логопеду можливість актуалізувати свій досвід і ефективно сприймати досвід інших у проектуванні та здійсненні логопедичної діяльності: використання інтегрованих форм навчання; упровадження інтерактивних методів навчання; орієнтація педагогічних практик на співвіднесення студентом педагогічно-професійної діяльності зі змістом особистісного досвіду логопедичної діяльності в навчальних і оздоровчих закладах.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці та впровадженні компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів-логопедів.

Список використаної літератури

1. Борисова С. Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С. Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 52–57.
2. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: інноваційні методи навчання : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2004. – 52 с.
3. Гройсман А. П. Проблемы ролевой психологии / А. П. Гройсман. – Москва : Наука, 1979. – 350 с.
4. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
5. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.04 / Антон Олександрович Лукашенко. – Харків, 2006. – 235 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. Піроженко та ін. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Андріївна Прокопенко. – Харків, 2008. – 226 с.
8. Федорович Л. О. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів-логопедів у вищих навчальних закладах / Л. О. Федорович // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 6–7. – С. 7–11.
9. Шаховская С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов / С. Н. Шаховская // Логопед в детском саду. – 2007. – № 8 (23). – С. 5–9.
10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2015.

Синопальникова Н. Н. Овладение будущими учителями-логопедами опытом логопедической деятельности

В статье показано, что приобретение студентами опыта логопедической деятельности является одним из условий успешности подготовки будущего учителя-логопеда. Это ориентирует учебный процесс не на механистическое запоминание учебной информации, а на развитие способности осмысливать, интерпретировать, трансформировать свой собственный опыт. Такой подход требует: использования интегрированных форм обучения; использования интерактивных методов обучения; ориентации педагогических практик на соотнесение студентом педагогическо-профессиональной деятельности с собственным опытом логопедической деятельности в учебных и оздоровительных заведениях. Раскрыто содержание каждого из направлений учебного процесса, ориентированного на приобретение опыта профессиональной деятельности будущими учителями-логопедами.

Ключевые слова: *будущий учитель-логопед, приобретение опыта, логопедическая деятельность, организация.*

Sinopalnikova N. The Mastery of Speech Therapy Experience by the Future Teachers-Logopedists

It is revealed that future speech therapists' training is a varied and diverse activity which involves acquisition of knowledge from different fields of science: pedagogy, psychology, linguistics, neuropathology, medicine, and contemplates the formation of the teacher's

creative personality, who is able and willing to work in a modern society, capable of developing, mastering and using new technologies in remedial education. It results in readiness of graduates to carry out remedial teaching, their diagnostic, consultative, preventive, educational and other types of speech therapy activities.

One of the conditions of effectiveness of the future teacher-logopedists' training is to provide with experience of speech therapy activities which students obtain during the learning process. Experience is a substantial source of knowledge. Educational activity, which includes students' experiences, allows to reproduce knowledge, abilities, skills, different forms of individual's behaviour and emotional state, to move them from a potential into active state. It focuses the learning process on the use of technologies, oriented not at the mechanistic memorizing of the learning information, but at the developing ability to comprehend, to interpret and transform students' own experience. Namely: using the integrated forms of teaching; using the interactive teaching methods; orientation of pedagogical practices on the correlation of the student's teaching and professional activities with his own experience of speech therapy activities in educational and health institutions. The content of each direction of the educational process is disclosed and is focused on gaining the experience by the future teachers-logopedists.

Key words: *future teacher-logopedist, speech therapy, gaining experience, speech therapy activities, organization.*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено проблему змісту та структури активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів коледжу, яка пов'язана з потребами вдосконалення методик викладання спеціальних фахових дисциплін у вишах технічного профілю у зв'язку зі зростанням вимог до фахівців. Розв'язання порушеної проблеми на сучасному етапі соціального розвитку вимагає системного підходу, а детальний аналіз структури та змісту цього поняття сприятиме адекватному визначенню комплексу педагогічних умов, методики для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Запропоновано ряд дефініцій активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та обґрунтовано структуру цього поняття, спираючись на новітні дослідження українських науковців. Обґрунтовано, що від ступеня активізації навчально-пізнавальної діяльності студента залежить подальше професійне становлення й зростання.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, активізація, студент коледжу, структура навчально-пізнавальної діяльності.

На сьогодні існує потреба в удосконаленні методик викладання спеціальних фахових дисциплін у вишах технічного профілю у зв'язку зі зростанням вимог до фахівців. Пошук педагогічних моделей і розробка педагогічних технологій з активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів мають спиратися на сучасні досягнення педагогічної науки, інтеграційні процеси в європейський освітній простір. Дослідження проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців зумовлено потребами сучасної економіки, розвитком науки й техніки, а постійне зростання обсягу інформації в професійній діяльності спонукає до пошуку нових підходів до розвитку професійно важливих якостей особистості студентів, формування навчально-пізнавальної активності протягом усього життя, а не лише під час навчання у виші. Розв'язання порушеної в статті проблеми на сучасному етапі соціального розвитку вимагає системного підходу, а детальний аналіз структури та змісту цього поняття сприятиме адекватному визначенню комплексу педагогічних умов, методики для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, конструюванню педагогічних моделей активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз наукових досліджень вказує на зацікавленість цією проблемою як з боку теорії та методики навчання, так і теорії та методики професійної освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної науки в країні [1; 3; 5; 9; 10; 11; 13; 16]. Спираючись на сучасні психолого-педагогічні праці, ми визначили спектр публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми. Активізацію навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання висвітлено в працях П. Атаманчука, О. Бугайова, С. Гончаренка, А. Дави-

денка, Є. Коршака, В. Лозової, В. Савченка, В. Сергієнка, Т. Шамової, що правда, у контексті середньої ланки освіти. Проведений аналіз низки науково-методичних і дисертаційних робіт дав змогу зробити висновок, що вирішення проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності дослідники пов'язують як із застосуванням окремих засобів та методів навчання (М. В. Головка, О. В. Зорька, Г. П. Кобель, О. Е. Коваленко, А. В. Рибалко та ін.), так і розвитком мислення (П. В. Бельчев, Н. М. Зверєва, Л. А. Іванова, В. І. Решанова, В. Є. Тишков та ін.). Загалом можна констатувати відсутність єдиного методичного підходу до розв'язання проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості, що зумовлено складністю самої психічної якості навчально-пізнавальної діяльності, психолого-педагогічними умовами її активізації та психічним розвитком студента в період навчання.

Мета статті – проаналізувати існуючі дефініції активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості, уточнити їх з посиланням на студентську аудиторію вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації та охарактеризувати структурні складники цього поняття.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності (НПД) особистості студента потребує детального аналізу з урахуванням психологічних, соціальних і дидактичних аспектів виникнення й перебігу цієї діяльності, оскільки це сприятиме адекватній організації, управлінню та корекції навчально-пізнавальної діяльності протягом усього періоду навчання у виші. У сучасній теорії та методиці навчання активізацію НПД досліджували у контексті як середньої, так і вищої освіти України [3; 9; 13; 16]. Проте активізація є процесом динамічним, а вимоги до навчально-пізнавальної діяльності студентів (або учнів) постійно змінюються під впливом соціально-економічних та культурних факторів розвитку суспільства. Тож цілком логічним є пошук більш точних і коректних дефініцій тих чи інших явищ навчально-виховного процесу. Обґрунтування поняття НПД дасть змогу якісно підвищити її активізацію, а з'ясування причин та умов студентської активності в НПД сприятиме коректному вибору методики викладання дисциплін у ВНЗ.

Поняття активізації НПД потрібно детально проаналізувати, спираючись на різні підходи в сучасній педагогічній теорії та практиці, оскільки воно перебуває в суб'єкт-об'єктній площині, залежить від умов навчального процесу й активності самої особистості. У педагогічному словнику активізацію процесу навчання визначено як удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, що забезпечує активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність у всіх ланках навчального процесу [15, с. 21]. Активізацію тлумачать також як систему зовнішніх дій, яка сприяє підвищенню рівня активності та якості певної діяльності, тобто, по суті, поняття збігається з поняттям педагогічного стимулювання. У контексті мотивації зумовленої діяльності активізацію розглядають як стан, у якому перебуває суб'єкт діяльності і який характеризується

зростанням активності. Як мета навчального процесу активізація ставить завдання переведення енергії зовнішнього впливу у внутрішню самодетермінованість [13, с. 8].

Власне активність особистості – це здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища та самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної й духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах і спілкуванні, ініціативності, діловитості, психологічній спрямованості на діяльність [15, с. 21]. У педагогічній науці активність суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності розглядають як складну інтегральну категорію, що детермінована такими особистісними станами й механізмами, як мотивація, мислення, пам'ять, психофізіологічні здібності, емпіричний та теоретичний досвід, воля й рефлексія, які визначають результативність у навчанні.

Отже, активізація НПД студентів – це процес, що вимагає спільної діяльності як викладача, що організовує навчально-виховний, використовуючи відповідні організаційні форми, методи й засоби цього процесу, так і особистості студента. Так, М. Л. Бакланова під активізацією НПД студентів розуміє процес спільної діяльності викладача (діяльності навчання й діяльності з організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів) і навчально-пізнавальної діяльності студентів, побудований на основі спеціально дібраних методів, прийомів, засобів і організаційних форм з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів та спрямований на підвищення їх активності, інтересу, творчості, самостійності щодо здобування ними знань з основ наук, оволодіння вміннями й навичками їх практичного застосування, а також результати цього процесу [1, с. 9]. Дослідниця відводить провідну роль в активізації НПД студентів саме викладачеві, котрий має проводити (організовувати) дослідження особистостей студентів за трьома вимірами (соціально-психолого-індивідуальним, діяльнісним, генетичним), вивчати психофізіологічні особливості студентів як когнітивної, так і афективної сфер та враховувати ці відомості для організації індивідуального й диференційованого навчання, здійснювати проведення аудиторних занять із дотриманням психологічних і фізіологічних правил, за яких активізуються пізнавальні процеси студентів, будувати навчання в коледжах на принципах продуктивного, проблемного, евристичного та програмованого навчання [1, с. 9–10].

І. І. Засядько розглядає НДП як підсистему в структурі педагогічної системи навчання. Він визначає в ній власну структуру, цілісність, ієрархічність, динамічність, притаманну здатність до самоорганізації. У структурі НПД І. І. Засядько виокремлює такі важливі елементи, через які доцільно її активізувати: мотиви, мету, засоби, програму дій, проміжні результати, кінцевий результат. Зміст перелічених елементів проектується зовнішніми умовами навчання (їх формує викладач, виходячи з особливостей навчально-виховного процесу, навчальних програм, матеріальної бази) з урахуван-

ням внутрішніх психологічних особливостей студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності [5, с. 7–9].

Вітчизняна дослідниця О. Є. Олексюк визначає активізацію пізнавальної діяльності студентів як якісний рівень діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності), і таким чином зводить активізацію до залежності від внутрішніх рис особистості студента [13, с. 8]. На думку О. А. Фурман, пізнавальна активність не є вродженою рисою особистості, а формується в процесі діяльності, є якістю її пізнавальної діяльності. Ця активність виявляється в ставленні студента до змісту й процесу діяльності. НПД студентів має бути організована викладачем, її активізація повністю залежить від умов, створених викладачем (система засобів, реалізація яких забезпечує активізацію навчання, підвищення рівня інтересу, ефективне оволодіння знаннями й способами пізнавальної діяльності) [16, с. 7]. У дослідженні О. А. Фурман поняття активізації НПД студентів подано як цілеспрямовану діяльність, спрямовану на вдосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності, мотивованої діяльності студентів у засвоєнні знань, посилення взаємодії учасників навчально-виховного процесу [16, с. 7].

Досліджуючи проблему НПД старшокласників, І. В. Корсун пов'язує активізацію з реалізацією дидактичного принципу активності в навчанні, а саму активність визначає як рису людини, яка виявляється в стані готовності до самостійної діяльності, у здатності до вибору оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети. Він також вказує на те, що типовою формою навчання при адаптивній активності є навчання за зразком, а для продуктивної активності основою є пізнавальна активність суб'єкта. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури пізнавальну активність І. В. Корсун визначає як складне інтегративне утворення особистості учня, до структури якого входять три компоненти: мотиваційний, змістово-операційний та емоційно-вольовий. Автор розкриває зміст кожного з компонентів: мотиваційний компонент охоплює пізнавальну потребу, пізнавальний інтерес, спрямованість особистості на навчальну діяльність, позитивне ставлення до учіння, пізнавальну ініціативу особистості; змістово-операційний компонент складають система провідних знань і засобів учіння, усі мисленнєві операції, пізнавальні процеси, пов'язані з розумовими перетвореннями в пізнанні; емоційно-вольовий компонент становлять такі якості особистості, як старанність, схильність до дискусії, вдумливість, наполегливість у подоланні труднощів, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, упевненість у собі, почуття власної гідності, відсутність страху помилитися, вміння організувати свою навчальну діяльність, цілеспрямованість у роботі [10, с. 6].

У дослідженнях проблем професійної освіти у вищій школі НПД студентів розглядають як процес і результат засвоєння способів дій, знань, необхідних для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального

інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності та самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання. Г. І. Костишина, визначаючи психолого-педагогічну особливість НПД, вказує, що вона орієнтована не на одержання практичних результатів, а на зміну когнітивної структури студентів. Основний смисл НПД, її результат – це зміни, новоутворення в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку майбутніх фахівців [11, с. 10].

Такі дослідники, як М. С. Головань, М. Я. Ігнатенко, В. І. Лозова, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна, розглядали активізацію НПД (учнів) як мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання, виховання та всебічного розвитку школярів [2; 14, с. 4–9]. А тому активізація НПД вимагає від педагога застосування таких засобів та методів навчання, які сприяють розвитку компонентів пізнавальної активності учнів, тобто активних засобів та методів навчання [6, с. 10–12]. Отже, розвиток кожного структурного компонента НПД видається можливим за умови активізації через застосування відповідних педагогічних технологій.

Спираючись на сучасні дослідження в педагогічній теорії та практиці, ми встановили, що **НПД студента** – це інтегральна категорія, детермінована особистісними психічними пізнавальними процесами, психофізіологічними властивостями, емоційно-вольовою сферою (воля та рефлексія), емпіричним і теоретичним досвідом, що визначають результативність, ефективність процесу навчання та оволодіння майбутньою професією. Під **активізацією НПД студентів** розуміємо процес спільної діяльності викладача, який виконує роль організатора, управлінця й коректора НПД та самого студента, НПД якого спроектована за допомогою відповідних організаційних форм, спеціальних методів, засобів навчання, котрі застосовує викладач з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів та які спрямовані на підвищення їх активності, пізнавального інтересу, креативності, самостійності щодо здобування ними професійних знань, оволодіння уміннями й навичками їх практичного застосування. Від ступеня активізації НПД особистості студента залежить подальше професійне становлення й зростання.

Запропонована в педагогічній науці структура НПД потребує уточнення, оскільки залежно від учасників навчально-виховного процесу їх мотиви та потреби в пізнанні дещо відрізняються, власне, як і умови активізації НПД залежать від психофізіологічних, вікових, соціальних факторів. На основі аналізу методичних проблем професійної освіти Г. І. Костишина розглядає компонентний склад навчально-пізнавальної діяльності так: мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативний [11, с. 10–11]. Визначаючи зміст НПД, І. В. Корсун встановлює три компоненти, що характеризують її структуру: мотиваційний, змістово-операційний та емоційно-вольовий [10, с. 9]. І. І. Засядько у структурі НПД виокремлює такі елементи: мотиви, мету, засоби, програму дій, проміжні результати, кін-

цевий результат [5, с. 8–10]. Процес формування НПД студентів О. А. Фурман розглядає через такі показники пізнавальної активності: ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, інтерес, старанність, допитливість, самостійність, саморегуляція, рефлексія діяльності, воля особистості, наполегливість у діяльності, цілеспрямованість, творчість [16, с. 7]. Дослідники М. С. Головань, М. Я. Ігнатенко, В. І. Лозова, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна вбачали активізацію НПД особистості в розвитку її компонентів за допомогою активних засобів та методів навчання [14, с. 6–8].

Зважаючи на особливості студентського контингенту ВНЗ I–II рівнів акредитації, НПД та її активізація потребують уточнень компонентів у структурі. Студенти коледжів різні за віком (групи на базі неповної та повної середньої освіти), соціальним становищем та орієнтацією на здобуття професії, за допомогою якої вони будуть змінювати соціальне й матеріальне становище. На основі спостережень за студентами коледжів можемо констатувати їх психологічну зрілість у професійному виборі (як правило, домінує матеріальний мотив). Активізація НПД студентів, основним сенсом якої є сформованість когнітивної сфери особистості, орієнтація на постійне здобування й поповнення знаннєвого багажу професії, має розвиватися протягом навчання у ВНЗ, що становить 2–3 роки (на відміну від ВНЗ IV рівня акредитації), а це, у свою чергу, вимагає використання методик і педагогічних технологій, створення оптимальних педагогічних умов. При розробці педагогічної моделі та технології активізації НПД студентів коледжу технічного профілю необхідно спиратися на соціометричні дослідження та результати психологічних діагностик студентів. Як правило, особистість, котра обирає технічну спеціальність, має виражений дієво-практичний інтелект. Враховуючи психологічні, соціальні, вікові особливості студентів коледжу та їх професійну зорієнтованість, вважаємо, що в структурі НПД слід виокремлювати *ціннісно-професійний компонент*, що передбачає визнання професійних знань, умінь і навичок як життєво важливих, цінностей соціального та матеріального порядку, що детермінують гармонійний розвиток особистості та мають забезпечувати цей розвиток.

На основі проведеного аналізу педагогічних теоретичних та емпіричних досліджень структури НПД студентів встановлено її компоненти: мотиваційний, змістово-операційний, емоційно-вольовий та ціннісно-професійний.

Мотиваційний компонент включає пізнавальні потреби особистості, пізнавальний інтерес, спрямованість на навчальну діяльність, позитивне ставлення до процесу навчання, пізнавальну ініціативу особистості. Активізація НПД залежить від удосконалення системи мотивації через зміну її структурних компонентів та їх функціональних відносин в умовах навчальної діяльності. НПД студентів коледжу є полімотивованою, тобто спонукається не одним, а декількома мотивами, що відрізняються за змістовими та динамічними характеристиками, утворюють певну ієрархічну структуру й взаємодіють між собою. Найчастіше мотиви НПД диференціюються за

спрямованістю – пізнавальні та соціальні (М. Алексєєва, Л. Божович, А. Маркова, В. Моргун та ін.), за локалізацією стимулів поведінки – внутрішні та зовнішні (Е. Десі, В. Мільман, М. Рогов, Х. Хекхаузен, В. Чирков, П. Якобсон та ін.), за модальністю – позитивні й негативні (Б. Додонов, М. Матюхіна, П. Якобсон та ін.), за процесуально-результативною орієнтацією – дискретні та процесуальні (В. Асєєв, М. Аптер, І. Зимня та ін.) [3, с. 3–5; 12]. Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що ефективність НПД залежить від сили та співвідношення вказаних типів мотивів у структурі мотиваційної сфери студентів.

Слід звернути увагу й на особливості мотивів НПД студентів коледжу при виборі методів і розробці педагогічної технології з активізації НПД з метою ефективного та результативного процесу навчання. У своєму дослідженні Г. Г. Кашканова пропонує таку класифікацію мотивів НПД: *соціальні* (бажання бути корисним народу, Батьківщині, прагнення бути освіченим громадянином суспільства; відповідальність, обов'язок перед колективом, суспільством, батьками); *інтелектуальні* (пізнавальні інтереси, розуміння важливості знань, потреба в самоосвіті, невдоволеність рівнем своїх знань, бажання й прагнення самостійно розв'язати проблему, почуття радості та задоволення від процесу розумової праці); *перспективного спонукання* (інтерес до певного виду діяльності, користь від оволодіння майбутньою професією, бажання заслужити схвалення товаришів, колективу, батьків, прагнення бути лідером, прагнення отримувати стипендію); *негативного спонукання* (страх перед викладачем, батьками, у зв'язку з можливістю одержати незадовільну оцінку, вияв самолюбства й честолюбства) [7]. У групі пізнавальних мотивів студентів Н. Клименко виокремлює: *внутрішні мотиви*, які виникають завдяки змісту та процесу навчання у ВНЗ (професійні й власне пізнавальні мотиви); *зовнішні мотиви*, що залежать від чинників, які лежать поза навчальною діяльністю (широкі соціальні мотиви; вузькоособистісні мотиви, орієнтовані на досягнення успіху та запобігання невдачам). Основними критеріями мотивації НПДН. Клименко визначає: *усвідомленість мотивів* (показники: ступінь повноти представленості мотиваторів, орієнтування на зовнішні обставини або на внутрішні чинники, повнота усвідомлення структури мотиву, обґрунтованість прийнятих рішень), *емоційно-ціннісне ставлення* (наявність вираженого пізнавального інтересу як форми прояву потреб і мотивів навчання, домінування зовнішніх або внутрішніх, відповідно до навчальної діяльності, мотивів, оцінку особистісної значущості освіти) й *активність особистості в навчально-пізнавальній діяльності* (інтенсифікація суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, рівень особистісних домагань, успішність, самостійність, відповідальність та ініціатива в освітній діяльності) [9, с. 10]. Отже, проблема активізації НПД студентів перебуває в площині мотиваційної сфери, формування якої необхідно здійснювати через розвиток мотивів обов'язку, суспільної значущості навчання й розуміння суб'єктивної значущості учіння, забезпечення розвитку здібностей, нахи-

лів, професійної орієнтації. Серед важливих умов розвитку мотивації НПД студентів визначають систематичну рефлексію перебігу та результатів групової взаємодії (організований, цілеспрямований процес, у ході якого члени групи обговорюють досягнення поставлених навчальних цілей і аналізують групові відносини) [3, с. 6–8]. Також слід звернути увагу на значущість психологічного мікроклімату в студентській групі, який теж є вагомим чинником мотивації НПД особистості [4, с. 4–15]. Саме групова взаємодія, застосування кооперації в процесі виконання навчальних завдань сприятиме створенню атмосфери взаєморозуміння, успіхи групи будуть проектуватися студентом на особистісні, що сприятиме подальшій активізації НПД.

Наступним елементом структури НПД є змістово-операційний компонент, що складається із системи фундаментальних і професійних знань та засобів учіння, пізнавальних психічних процесів, пов'язаних із розумовими перетвореннями в когнітивній сфері, мисленнєві операції (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, аналогія), сформованих умінь і навичок професійної діяльності, планування та самоорганізації навчальної діяльності, сформованого механізму перетворення навчальної інформації в практичну дію.

Важливе значення для процесу засвоєння знань має емоційно-почуттєва сфера особистості. Емоції та переживання, почуття (радість, здивування, сум, страх, співчуття тощо) зумовлюють активну й креативну діяльність як викладача, так і студента. Для розвитку позитивних емоцій та формування почуттів важливо бути відвертим, чесним, створити атмосферу емоційного комфорту й взаємоповаги. Основними прийомами стимулювання емоційно-вольової сфери студентів у навчально-виховному процесі є опора на бажання, урахування інтересів і нахилів, заохочення бажання домогтися успіху, демонстрування результатів навчальних дій, визнання успіхів, використання виховних ситуацій, похвали, створення атмосфери співробітництва й заохочення тощо. Створення сприятливої емоційної атмосфери НПД студентів – найважливіша умова формування пізнавальних здібностей і розвитку особистості студента в навчальному процесі. Ця умова безпосередньо пов'язана зі спілкуванням у навчальному процесі, а тому комунікативні здібності студентів та їх розвиток зумовлюють активізацію НПД. *Емоційно-вольовий компонент* НПД студентів становлять такі особистісні якості, як цілеспрямованість, старанність, схильність до дискусії й діалогу, вдумливість, наполегливість у подоланні труднощів, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, упевненість у собі, почуття власної гідності, успішність, відсутність страху помилитися, вміння організувати свою НПД. Отже, через розвиток емоційно-вольового компонента здійснюється активізація НПД як на продуктивному, репродуктивному, так і творчому рівнях [8].

Визначений у структурі навчально-пізнавальної діяльності *ціннісно-професійний компонент* передбачає усвідомлення студентом світоглядних

та професійних знань як цінностей, визнання професійних умінь і навичок як життєво важливих соціального та матеріального порядку, що й детермінують гармонійний розвиток особистості цінностей мають забезпечувати цей розвиток, а також систему особистісно-привласнених знань щодо самоорганізації та самовдосконалення в професійній діяльності, систему умінь і навичок саморозвивальної та саморегуляційної діяльності, практичних умінь і навичок самопроекування у професійній діяльності. Активізація й подальша сформованість ціннісно-професійного компонента НПД студентів коледжу забезпечить гармонійний розвиток особистості майбутнього професіонала, стимулюватиме розвиток професійно важливих якостей, сприятиме самовдосконаленню в професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, аналіз існуючих підходів до вивчення проблеми дає змогу визначитися з основними змістовими параметрами цього поняття та його структурними складниками. Встановлено, що під активізацією НПД студентів розуміють процес спільної діяльності викладача та самого студента, який спроектовано за допомогою відповідних організаційних форм, спеціальних методів, засобів навчання, котрі застосовує викладач з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів та які спрямовані на підвищення їх активності. Структура НПД містить відповідні компоненти, інтегральна єдність розвитку яких сприятиме активізації НПД студентів коледжу. Від ступеня активізації НПД особистості студента залежить подальше професійне становлення й зростання, а тому розробка методик викладання фахових дисциплін має здійснюватися на основі активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бакланова М. Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів коледжів у процесі навчання математичних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Л. Бакланова. – Київ, 2009. – 22 с.
2. Бондарева Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19092.html>.
3. Борківська Р. В. Формування мотивації навчальної діяльності студентів коледжу економіки та права : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В. Борківська. – Тернопіль, 2005. – 22 с.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов : учеб.-метод. пособ. / А. К. Дусавицкий. – Харьков : Изд-во ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. – 38 с.
5. Засядько І. І. Активізація пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації у процесі вивчення фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. І. Засядько. – Київ, 2007. – 18 с.
6. Інноваційні та сучасні педагогічні технології навчання математики : посібник для спецкурсу / О. В. Авраменко, Л. І. Лутченко, В. В. Ретунська та ін. – Кіровоград : КДПУ, 2009. – 200 с.
7. Кашканова Г. Г. Навчально-пізнавальна діяльність студента як єдність його операційних та мотиваційних компонентів [Електронний ресурс] / Г. Г. Кашканова. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/kashkanova.php>.

8. Кирикилиця В. В. Підходи до вироблення дидактичної моделі активізації навчально-пізнавальної діяльності у процесі роботи зі словниками [Електронний ресурс] / В. В. Кирикилиця. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17671.html>.
9. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 22 с.
10. Корсун І. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі вивчення властивостей твердих тіл у курсі фізики : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Корсун. – Київ, 2009. – 24 с.
11. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. І. Костишина. – Тернопіль, 2003. – 22 с.
12. Маковська О. А. Розвиток навчально-пізнавальної діяльності магістрів у процесі лекційних занять [Електронний ресурс] / О. А. Маковська. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/80/13923.html>.
13. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Є. Олексюк. – Київ, 2005. – 24 с.
14. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість: Американський підхід / П. О. Тадеєв. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 240 с.
15. Український педагогічний словник / укл.: С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 379 с.
16. Фурман О. А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів біології у процесі навчання інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Фурман. – Київ, 2009. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2015.

Скринник Т. В. Исследование содержания и структуры понятия активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа технического профиля

В статье рассматривается проблема содержания и структуры активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа, связанная с потребностями в совершенствовании методик преподавания специальных дисциплин в вузах технического профиля в связи с растущими требованиями к специалистам. Решение поставленной проблемы на современном этапе социального развития требует системного подхода, а результаты анализа структуры и содержания данного понятия будут способствовать адекватному определению комплекса педагогических условий, методики для активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Предложен ряд дефиниций активизации учебно-познавательной деятельности студентов и аргументирована структура данного понятия, опираясь на новейшие исследования. Обосновано, что от степени активизации учебно-познавательной деятельности студента зависит его дальнейшее профессиональное становление и рост.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, активизация, студент колледжа, структура учебно-познавательной деятельности.

Skrinnik T. Study Content and Structure of the Concept of Activation of Educational and Cognitive Activity of Students of Technical Colleges

This study is related to the needs improving teaching methods specific professional disciplines in colleges' technical profile due to increasing demands on professionals. Search pedagogical models and development of educational technology to enhance teaching and learning of students should be based on the latest achievements of science teaching. Studies on activation of teaching and learning of future professionals due to the needs of a modern

economy, the development of science and technology, and constantly growing amount of information in a professional activity leads to new approaches in the development of professionally important qualities of the individual students' educational formation activity throughout life, and not only during their studies at the college. At the present stage of social development requires a systematic approach and a detailed analysis of the structure and content of the concept facilitate adequate definition of complex pedagogical conditions for activation methods of teaching and learning of students (the definition of the objectives of learning activities, the selection of the content of educational material, forms, methods and means of teaching, designing pedagogical models intensification of teaching and learning of students).

Thus, analysis of existing approaches to the problem of activation of cognitive activity allows to define the basic parameters of the semantic concept and its structural components. It was established that during activation of teaching and learning of students is a process of joint activity of the teacher and the student, which is designed by appropriate organizational forms, specific methods, learning tools, which applies lecturer considering physiological characteristics of students and aimed at increasing their activity. Structure slapdash and learning of containing the appropriate components, integrated unity of which contribute to its activation. The degree of activation of teaching and learning of the student depends on further professional development and growth as well as development of methods of teaching professional disciplines should be based on activation of cognitive activity.

Key words: *activation of cognitive activity, cognitive activity, activation of teaching and learning of the student, college.*

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

Р. В. СУЩЕНКО

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС

У статті висвітлено основні педагогічні аспекти й особливості педагогічного процесу у ВНЗ, спрямованого на професійну підготовку інженера залізничного транспорту; науково обґрунтовано необхідність і шляхи формування його управлінської культури, професійних якостей, що відображає специфіку підготовки нового покоління інженерів, здатних оптимальним чином організовувати свою професійну діяльність і життєдіяльність загалом.

Ключові слова: інженер залізничного транспорту, управлінська культура, вузівський педагогічний процес, професійна культура.

Світ вступив у епоху, в якій культура та культурні фактори відіграють найважливішу роль у формуванні світової політики, економіки, наукового знання, що спонукає до об'єктивної інтерпретації усіх вітчизняних реальностей, системних перетворень, формування нового рівня мислення, взаємодії пластів культури й культурної динаміки як цивілізаційної парадигми розвитку суспільства.

Останніми роками наша країна переживає складний період перетворень. Корінні зміни не минули й систему професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, яка просто зобов'язана реагувати на динамічні процеси суспільного розвитку. У зв'язку із цим до переліку пріоритетів професійної підготовки інженерів залізничного транспорту ввійшло формування кадрових ресурсів, підготовка професіоналів вищої кваліфікації, здатних забезпечити діагностику, коригування та керування в широкому спектрі відносин у залізничному соціумі в інтересах становлення і розвитку повноцінної, фізично, психологічно й морально здорової, соціально захищеної і творчо активної особистості інженера, який повинен бути здатним до все більшого зосередження на проблемах майбутнього, а не сьогоденного залізничного транспорту.

Тому в ХХІ ст. визначився новий тип культури інженера залізничного транспорту – особистість творча, націлена на майбутнє, яка не лише вміє адаптуватися до нових умов і готова до співробітництва, а й зацікавлена у прискоренні нових управлінських нововведень у транспорті, модернізації професійної підготовки фахівців.

Як відомо, першоджерелами управління й культури управління є праці філософів Сократа, Демокріта, Платона, Арістотеля, творіння Давнього Китаю та Індії.

Сьогодні в Україні предметом дослідження у більшості науковців є менеджмент загалом, його особливості, управлінська діяльність менедже-

рів промислових підприємств, військових організацій, фірм, державного управління.

Розкриттю сутності управлінської діяльності присвячено праці багатьох науковців: Є. Климова, Є. Кузьміна, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової та ін. Основні напрями розвитку управлінської думки країн далекого зарубіжжя розкрито в працях Б. Басса, Е. Верландера, Р. Кеттелла, М. Макколла, А. Маслоу, Г. Мінцберга, П. Мокклера, А. Файоля, Е. Франіка, Д. Холла, Дж. Юкла. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні управлінської діяльності презентують напрацювання В. Братуся, О. Леонтєва, В. Мерліна, С. Рубінштейна та їхніх послідовників. Суб'єктно-акмеологічний підхід до аналізу управлінської діяльності розкрито в працях К. Абульханової-Славської, Б. Братуся, А. Деркача, О. Тихомирова та ін.

На думку дослідників (К. Абульханової-Славської, В. Андреєва, Б. Братуся, А. Деркача, Є. Климова, Є. Кузьміна, Н. Кузьміної, Л. Орбан-Лембрик, О. Тихомирова та ін.), успіх управлінської діяльності визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до роботи, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність і вміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до роботи і співробітників, а й до себе, логічність мислення, вміння діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність тощо.

Наявність такого набору якостей визначає його ідеальну модель. Практика свідчить, що цей ідеал є недосяжним, проте варто формувати для виявлення можливостей досягнення. В цьому може допомогти знання та практичне урахування акме синергетичних підстав розвитку управління і культури управління будь-якої особистості.

Дослідженню проблем, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячені праці М. Дарманського, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, М. Поташника, Т. Шамової та ін.

Аналіз літератури з питань керівництва освітою, вивчення досвіду управлінської діяльності свідчить, що нині недостатньо приділено уваги ефективності професійної підготовки управлінців, вимогам, які висуває до них сучасне інтенсивно мінливе суспільство.

Серед сучасних вітчизняних досліджень цих питань особливо виділяють праці О. Видая, Н. Коломінського, А. Маковського, Т. Скрипаченко та ін. Дослідженню шляхів удосконалення кадрової й управлінської діяльності присвячено праці Л. Карамушки, М. Корнієнко, О. Сафіна, А. Філіпова. Професійні якості управлінця як важлива складова загальної структури людських якостей розглядають у своїх дослідженнях українські та закордонні психологи (С. Джибб, М. Левітов, Л. Уманський та ін.).

У межах загальної особистісно-діялісної парадигми взаємної детермінованості ефективності управління вивчали Н. Коломінський, О. Кошинец, Л. Орбан-Лембрик та ін.

На вивчення проблем управління освітою спрямовані зусилля багатьох науковців: Є. Березняка, Т. Борової, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуца, М. Гриньової, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, С. Калашнікової, Л. Калініної, Н. Клокар, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мармази, В. Маслова, С. Ніколаєнка, В. Олійника, В. Пікельної, З. Рябової, С. Сисоевої, Т. Сорочан, В. Сухомлинського, Г. Федорова, Л. Хоружої, Є. Хрикова та ін. Водночас їх праці стосуються дослідження загальної системи управління освітою.

Актуальним є дослідження порушених проблем, а також аналіз і систематизація основних напрямів формування й подальшого розвитку особистісно-професійних керівників вищих навчальних закладів.

Ефективність їх діяльності визначається готовністю до досягнення професійного *акте*, націленістю на успіх, розвиненими аутопсихологічними здібностями, що дає змогу оптимальним чином самоорганізувати свою роботу, встановлювати конструктивні взаємини з людьми, висувати й досягати поставлених цілей.

Спостерігається суперечність між соціальним замовленням на розвиток суб'єктивних акмеологічних детермінант суб'єктів професійної діяльності, потребою в керівниках, які володіють високою здатністю до самоініціативи, самоорганізації, самоконтролю і саморозвитку, необхідністю організації системи акмеологічного сервісу для менеджерів та дефіцитом акмеологічних і педагогічних досліджень у цьому напрямі.

Керівники системи вищої освіти як суб'єкти управлінської діяльності впродовж свого свідомого життя повинні прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Невпинно прагнучи до свого акте в особистісному та професійному розвитку, будучи синергетичними суб'єктами, мають самі творити себе як нову неповторну особистість.

Однак аналіз наукових розробок у галузях менеджменту, психології та педагогіки свідчить про те, що проблемам управлінської культури, саморозвитку, самопроекування, самовиховання, самокоригування та самореалізації науковці приділяють недостатньо уваги. А в системі технічної освіти ці прогалини ще більші, оскільки досі вважається, що менеджером освітньої установи можна стати без додаткових внутрішніх зусиль і прагнень лише на підставі життєвого досвіду. Особливо це стосується керівництва вищими залізничними навчальними закладами.

Актуальність зазначених проблем зумовлена також необхідністю врахування особливостей розвитку суспільства, зокрема, залізничної галузі.

Мета статті – висвітлити основні педагогічні аспекти й особливості вузівського педагогічного процесу, спрямованого на професійну підготовку інженера залізничного транспорту, формування його управлінської культури.

Варто зауважити, що дослідження якостей, необхідних інженеру залізничної галузі, якщо й мали місце, то вирізнялися переважно ситуативним характером і стосувалися тільки керівників цієї галузі.

Наразі спостерігається соціальна затребуваність таких психологічних якостей, як “автономність”, “самостійність”, “відповідальність”, що визначається і відображає специфіку формування нового покоління інженерів, здатних оптимальним чином організовувати свою життєдіяльність у цілому.

Стан підготовленості інженера залізничного транспорту часто не відповідає вимогам сучасного залізничного соціуму через відсутність загальнодержавної системи формування управлінської культури інженера залізничної сфери, цілеспрямованої професійної підготовки цієї категорії спеціалістів. Проте змінені з боку суспільства вимоги, умови праці інженерного складу (особливо вишів) визначають соціальну значущість розробки аналізованої проблеми. Крім того, варто відзначити педагогічний аспект актуальності цієї проблеми, який містить на сучасному етапі розвитку міжнародної спільноти вимоги необхідності налагодження та підтримки зв'язків з вишами інших країн, забезпечення мобільності випускників залізничних ВНЗ, науково-педагогічного та керівного персоналу вишів.

Крім того, відсутні програми професійно-акмеологічного супроводу самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Роль управлінської культури, її багатофункціональне призначення глибоко й детально розкрито О. Мітіним. За результатами його дослідження, управлінська культура – це найсправжніша культурна цінність, найважливіший засіб передачі соціального досвіду, яка безпосередньо впливає на:

- характер, успіх і ефективність будь-якої діяльності, на інтенсивність, раціональність професійної активності;
- демократизацію всіх сфер життя;
- вдосконалення професіоналізму, вибір засобів досягнення цілей;
- розширення горизонту свободи;
- запобігання стагнації, систему відносин з людьми;
- орієнтацію на службовий або особистий авторитет, на спроби набуття і збереження його тощо [3, с. 66].

О. Пономарьов управлінську культуру вважає різновидом професійної культури як певну сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виробляють люди відповідної професії. На його думку, вона включає специфічний спосіб організації їх діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їх ставлення до себе, один до одного, до інших людей і суспільства загалом, зумовлені специфікою їх професійної діяльності [4, с. 65].

Важливим елементом професійної культури є система специфічних норм, правил, цінностей та ідеалів, які сповідують кращі представники цієї прогресивної групи, і властивих їм характерних особистісних якостей [2, с. 75–80].

Однак одними закликами чи адміністративними заходами цієї проблеми не вирішити. Необхідні серйозні педагогічні дослідження того середовища професійної підготовки інженера, тих умов, у яких відбувається зміна системи освітніх предметів, оригінальний, нетрадиційний підхід до професійної підготовки й самопідготовки студентів до майбутньої професії, де відбувається пошук способів моделювання продуктивності інженерної діяльності майбутніх професіоналів, інших критеріїв якості та нових технологій виміру якості діяльності конкретних учасників педагогічного процесу ВНЗ, нових технологій підвищення рівня педагогічної діяльності викладачів. Професійна освіта належить до тих соціальних інститутів суспільства, в яких питома вага високопрофесійної інтелектуально-педагогічної праці особливо велика та де якість наукових і педагогічних працівників об'єктивно має вирішальне значення [6, с. 4–6].

Викладачі вищих залізничних навчальних закладів є однією з основних соціально-професійних груп, на яку суспільством покладені два надзвичайно важливі і взаємопов'язані завдання: збереження та примноження культурної і цивілізаційної спадщини національної залізниці загалом; соціалізація особистості інженера на відповідальному етапі її формування, пов'язаному з отриманням високого рівня культури та професіоналізму, що вимагає серйозних змін в організації педагогічного процесу ВНЗ.

За визначенням ЮНЕСКО, професійна освіта – це процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, внаслідок чого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом сукупності загальнолюдських, та професійних знань, технологій їх використання в суспільній практиці в процесі виховання й самовиховання. Розвиток освітньої сфери – важливий пріоритет України, оскільки саме освіта виконує важливу роль в інтелектуалізації праці, впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу, що відбуваються під впливом інтегрованого потенціалу трьох революційних (інноваційних) перехідних періодів: індустріалізації, промислової науково-технічної революції (НТР) середини ХХ ст. та комп'ютерної НТР кінця ХХ ст. Результативність функціонування освітньої сфери часто визначається якістю управлінської діяльності керівництва освітніми закладами. В умовах становлення та розвитку в Україні ринкової економіки дедалі більшого значення для педагогічної науки і практики набуває проблема професіоналізації управлінської діяльності, особливо – її особистісний аспект.

Варто констатувати, що в науковій літературі відсутнє повне відображення структури професійних якостей інженера залізничного транспорту, його рефлексивних, організаційних, комунікативних, перцептивно-гностичних, експресивних характеристик, не з'ясована психологічна характеристика рівнів сформованості управлінської культури й особливостей їх психодіагностики, чітко не визначено напрями розвитку особистісно-професійних якостей, що негативно впливає на їхню професійну діяльність.

Науковцями інженерної педагогіки (А. Довгарьовим, О. Пономарьовим, О. Романовським, Л. Товажнянським, Т. Шаргун та ін.) доведено, що

цей процес ґрунтується на використанні здобутків теорії та практики психолого-педагогічних наук і професійної педагогіки.

На думку дослідників, *ознаки управлінської культури інженера залізничного транспорту*, зокрема саме словосполучення “управлінська культура”, як правило, передбачає усвідомлену здібність і потребу у власному оновленні й удосконаленні загальнолюдської культури та досягнень не тільки в професії, а й у повноцінному, багатогранному, в багато разів успішнішому житті.

Тому інженер залізничного транспорту, якому властива управлінська культура – це особистість, якій властива продуктивно-перетворювальна професійна діяльність на основі власних, принципово важливих нових підходів, технологій і професійних ідей. Його свідомість, форми мислення та навіть спілкування дещо відрізняються від притаманних іншим інженерам. Все голосніше в його цінностях лунає ідея піклування про інших, кардинальні зміни у змісті та характері професійної діяльності, людських виробничих, підприємницьких і дружніх стосунків.

Інженер, якому властива управлінська культура, бачить не лише сьогоднішній, а й завтрашній день і, відповідно, вміє сучасно мислити, прогнозувати, ризикувати, експериментувати, бути відкритим до швидкозмінних оновлень і нових для цього можливостей, орієнтується на більш високі стандарти роботи та прагнення, на перспективу, мріє бути більш ефективним, вимагає вищого рівня загальної культури, мови, управлінських здібностей, зацікавлення й активної самостійності та розвитку емоційної сфери, її порівняння й оцінювання з погляду відходу від аналізу кількісних параметрів і увага на якісних характеристиках і досягненнях своєї професійної підготовки.

Варіанти його інженерної діяльності схожі на базис, що саморозвивається. Він здатен вчасно виявити найактуальніші проблеми залізничного транспорту, переломити ситуацію на краще, щоб ефективно протистояти негативному впливу середовища, щоб звільнитися від стереотипних, автоматизованих форм реакцій, навчитися жити за велінням своєї природи, своєї самості, досягти стану професійного просвітлення, створити власні смаки, цінності, ідеали, цілі, з метою виявлення природних нахилів, зуміти жити в злагоді з власною природою і твердо стояти за святиню власних щонайглибших професійних переконань.

Інженер з управлінською культурою здатен бачити залізничний транспорт не таким, яким він є сьогодні, а яким може стати за найбільш сприятливих для його розвитку умов.

У випадку, коли треба висловити власну думку й самостійно, не посилаючись на авторитети, прийняти інженерно-виробничі рішення, інженер почувається впевнено й комфортно, вміючи прогнозувати, передбачати правильні інженерно-управлінські рішення та їх наслідки, запропонувати неординарні шляхи оптимального розвитку справи на краще.

Такі особистості, як правило, мають яскраві й цікаві долі, їх люблять і пам’ятають колеги. Проте, на жаль, не завжди їхнє становище в колективах

престижне. Вони, як правило, часто мають конкурентів, які недолюблюють невтомних і незалежних винахідників із твердою волею та творчою уявою.

Втім, продуктивність роботи інженера з високим рівнем управлінської культури завжди вища й ефективніша, незважаючи на те, що багато часу витрачається на обмірковування іншими колегами нав'язаних їм бюрократичних задумів.

Управлінська культура виявляється і в несподіваних варіантах розв'язання складних управлінських завдань такого інженера, який завжди в гарному настрої, у нього завжди з'являються нові управлінські плани і узагальнення. Інколи можна спостерігати загадковий стан його поведінки особливо в складні моменти, коли у свідомості з'являються, зароджуються несподівані управлінські рішення, яким дивується навіть він сам.

Управлінська культура такого інженера особливо продуктивна тільки в таких умовах, коли й соціально, й педагогічно забезпечується:

- особисто усвідомлена свобода організації інженерної діяльності не за наказами, а за внутрішнім бажанням і мотивом, право першим братись за освоєння тих управлінських проблем, які ще ніхто не вирішував, виявляти свій управлінський метод;

- уміння брати на себе відповідальність у виявленні управлінської ініціативи у вирішенні складних і важких управлінських завдань;

- здатність обігнати себе вчорашнього, заглянути в майбутнє, відшукати нові управлінські рішення, повороти й знахідки в досягненні мети;

- природне осмислення значення ризику в інженерній і управлінській діяльності.

Отже, психолого-педагогічна готовність викладачів до формування в майбутніх інженерів управлінської культури в процесі професійної підготовки в умовах педагогічного процесу ВНЗ зумовлена такими важливими педагогічними факторами:

- 1) висока професійна компетентність, культура, оперативність і самостійність; сміливість управлінських суджень професорсько-викладацького складу залізничних ВНЗ;

- 2) безкомпромісність у боротьбі з негативними явищами, пристрасть у захисті інтересів залізничної галузі й особистості майбутнього інженера, який володіє управлінською культурою;

- 3) наявність бажання і досвіду створення захоплюючої атмосфери на своїх заняттях у спонуканні студентів до легкості самоформування в собі сучасної моделі науково обґрунтованої управлінської культури в розв'язанні актуальних управлінських завдань у процесі професійної інженерної діяльності;

- 4) бажання максимально наблизити студентів до випереджальних змін в управлінні розвитком залізничної галузі;

- 5) сміливість розуму і свіжість професійного погляду на управлінську культуру інженера залізничного транспорту в сучасному соціумі, спираючись на досвід видатних і знаних в Україні і за її межами інженерів,

які, завдяки наявності управлінської культури, науки й особистих якостей піднімали на вищий рівень український залізничний транспорт;

б) здатність швидко пов'язувати нові професійні знання з наявністю внутрішньої духовної потреби в перебудові засобів осучаснення професійних цінностей майбутнього інженера залізничного транспорту в майбутньому;

7) володіння нового філософського осмислення сутності своєї компетентності, нових концептуальних підходів, вміння мислити й працювати з аудиторією в системі діалогу як складного інтелектуально-професійного акту, що включає взаєморозуміння та рефлексію, вміння навчати молодь тому, як стати успішними людьми ХХІ ст. не тільки в професії, а й у повноцінному багатогранному випереджальному за змістом й сутністю сучасному соціумі, здатністю перетворювати і свою власну життєдіяльність, надання їй нового духовного забарвлення з урахуванням часу, інтеграційних процесів;

8) відмова від застарілих моделей професійного навчання, вмінням виразно, але непомітно, делікатно й ненав'язливо "презентувати" свої науково обґрунтовані освітні технології в колективі, а якщо потрібно, цілковито і вчасно переглянути те, що досі знав і як діяв;

9) вміння постійно й продуктивно читати сучасну професійно-педагогічну літературу, щоб глибоко аналізувати, порівнювати, співставляти, моделювати, доцільно й залюбки фантазувати, створюючи модель кінцевого результату, "забігаючи вперед", підвищуючи результат професійного зростання майбутніх інженерів залізничного транспорту завдяки регулярному оновленню власних психолого-педагогічних знань, сучасних концептуальних підходів і професійних позицій.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти В. Андрущенко показує, що якість підготовки фахівців залежить від повноти й ефективності реалізації викладачем усіх своїх багатоаспектних функцій, у тому числі й психолого-педагогічних, роль і значення яких неухильно зростає [1, с. 5–17].

Педагогічні дослідження, зокрема, результати пошуків наукової школи інженерної педагогіки Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. РОМАНОВСЬКОГО, О. ПОНОМАРЬОВА, Т. ШАРГУН переконливо доводять: одним із найважливіших завдань професійної підготовки інженера є перегляд самої концепції організації педагогічного процесу ВНЗ. Йдеться, насамперед, про перехід від традиційної знаннево орієнтованої системи з притаманним їй авторитарним управлінням процесом навчання і виховання до принципів педагогіки співробітництва між викладачем і студентами, до особистісно й діяльнісно орієнтованої системи та педагогіки толерантності. Крім того, надзвичайної важливості набуває також розробка та своєчасне впровадження в практику підготовки майбутніх інженерів науково обґрунтованих психолого-педагогічних технологій розвитку творчої індивідуальності, загальних і професійних педагогічних здібностей викладачів [8, с. 16].

Дослідники цієї відомої наукової школи першими в Україні визнали факт вичерпаності традиційної системи підготовки інженерних кадрів, що

привело їх до необхідності розробки нової інженерної педагогіки, її гуманізації та гуманітаризації, практичної реалізації інноваційної педагогічної концепції, яка отримала підтримку провідними науковцями, українськими й іноземними фахівцями, схвалена Міністерством освіти і науки України.

За їхньою науковою концепцією, управлінська культура є об'єктивно важливою та науково обґрунтованою складовою професійної культури інженера залізничного транспорту, що уможливорює почуття особистісної відповідальності за її якісне формування організаторами педагогічного процесу ВНЗ, цілком природною педагогічною вимогою – пошуку викладачами технічних ВНЗ і науковцями педагогіки вищої школи нових, інших шляхів і педагогічних засобів її розв'язання, що орієнтує на серйозний перегляд цілей, змісту й організації педагогічного процесу ВНЗ [5, с. 366].

Педагогічний вплив викладача в такому процесі не розглядається як автономний ізольований у професійній підготовці фахівця процес, а як інтегральна її частина створення необхідного сучасного середовища для розвитку в студентів всебічного професійного потенціалу, створюючи психолого-педагогічні умови для:

- гуманізації відносин суб'єктів освітньої діяльності, яка ґрунтується на сприйнятті навчання та виховання як вищої соціальної цінності;
- демократизації, усуненні авторитарного стилю виховання, наявності демократично орієнтованих викладачів;
- психологізації виховного процесу, який передбачає дослідження й урахування потреб і мотивів, психологічних особливостей студентів;
- самостійної креативної діяльності, спрямованості педагогічного процесу ВНЗ на розвиток всебічного професійного потенціалу особистості [1, с. 14].

Висновки. Таким чином, сучасний педагогічний процес у залізничному ВНЗ – це відкритий процес духовної взаємодії викладачів і студентів в умовах психологічно сприятливого клімату навчальних відносин, діалогічної культури, професійної співтворчості [7, с. 37], здатний до швидкого реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими професійними потребами особистості на основі пріоритетності загальнолюдських цінностей.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Долгарев А. В. О сущности культуры управления / А. В. Долгарев // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 22 (26). – Харків : НТУ “ХПІ”, 2009. – С. 75–80.
3. Митин А. Н. Культура управления персоналом / А. Н. Митин. – Екатеринбург, 2001. – 576 с.
4. Професійна культура менеджера в умовах інноваційного розвитку : монографія / М. М. Гуревичов, А. В. Долгарев, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов ; за заг. ред. проф. О. С. Пономарьова ; Нац. техн. ун-т “Харк. політехн. ін-т”. – Харків, 2010. – 240 с.
5. Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2011. – 368 с.

6. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

7. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т. И. Сущенко // Научный поиск в воспитании : парадигмы, стратегии, практика : сб. докл. и тезисов выступлений ; авт.-сост. В. П. Сергеева, Н. В. Чернышова, Н. Н. Рудь, А. А. Белов. – Москва : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.

8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Педагогіка управління : навч. посіб. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ, З. О. ЧЕРВАНЬОВА. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Сущенко Р. В. Формирование управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта как педагогический процесс

Выявлены основные педагогические аспекты и особенности вузовского педагогического процесса, направленного на профессиональную подготовку инженера железнодорожного транспорта; научно обоснована необходимость и пути формирования его управленческой культуры, профессиональных качеств, что отображает специфику подготовки нового поколения инженеров, способных оптимально организовывать свою профессиональную деятельность и жизнедеятельность в целом.

Ключевые слова: инженер железнодорожного транспорта, управленческая культура, вузовский педагогический процесс, профессиональная культура.

Sushchenko R. Formation of Administrative Culture of the Future of Railway Engineers – Teaching Process

The basic pedagogical aspects and features of university teaching process aimed at training engineers of railway transport, scientific necessity and ways of forming its management culture, competencies that reflects the specificity of training a new generation of engineers able to optimally organize their professional activities and life in general.

It is proved that the current high school educational process in the railway universities – is an open process of spiritual interaction between teachers and students in a psychologically favorable climate academic relations dialogic culture, professional co-creation, is able to respond quickly due to the changing socio-economic situations and individual group professional needs of the individual based on the priority of human values.

Teaching impact on teacher development management culture in this process is seen as integral to create the necessary environment for the development of modern students in the full professional potential of creating psychological and pedagogical conditions for humanization interaction between private educational activities, elimination of authoritarian parenting style, of psychological training process that provides consideration of the needs and motives, psychological characteristics of students.

Thus, modern high school educational process in the railway university – is an open process of spiritual interaction between teachers and students in a psychologically favorable climate academic relations dialogic culture, professional co-creation, is able to respond quickly due to the changing socio-economic situations, individual and group professional needs of the individual based on the priority of human values.

Key words: Railway Engineers, management culture, university teaching process, professional culture.

УДК 378.147:004

Р. О. ТАРАСЕНКО

ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті розглянуто питання формування особистісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Визначено його складові: морально-етичні цінності та особистісні якості (порядність, організованість, самоконтроль, відповідальність, надійність, наполегливість). Уточнено їх сутність в аспекті важливості під час виконання професійної діяльності із застосуванням інформаційних технологій. Запропоновано шляхи формування особистісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, зокрема вивчення спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”. Розкрито переваги використання методики “Здатність до самоуправління” Н. М. Пейсахова для діагностики особистісних якостей і цінностей, важливих для майбутніх перекладачів. Наведено результати педагогічного експерименту, який засвідчив ефективність обраних методик формування й діагностики особистісного компонента інформаційної компетентності.

Ключові слова: особистісні якості, особистісний компонент, рівні, методика, перекладач.

Динамічні зміни, які відбуваються у відносинах України з країнами Євросоюзу та за його межами, вимагають посиленої уваги до підготовки фахівців, здатних забезпечувати процеси комунікації й здійснювати обробку значних масивів іншомовної ділової та галузевої інформації. При цьому для своєчасного якісного виконання цих професійних завдань сучасний перекладач повинен не тільки досконало володіти іноземною мовою, а й уміти ефективно застосовувати інформаційні технології. Специфіка діяльності перекладача за таких умов вимагає формування в нього низки особистісних якостей та етичних цінностей, які визначатимуть його емоційно-вольові риси, індивідуальну поведінку та рівень взаємодії в колективі, спрямованість на досягнення результату й усвідомлення відповідальності, що суттєво впливатиме на результати професійної діяльності. Тому формування особистісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів є актуальним в аспекті їхньої професійної підготовки до діяльності зі сприйняттям загальноєвропейських та світових цінностей і норм поведінки.

Структуру особистості як комплекс психологічних особливостей людини досліджували Л. Божович, О. Леонтєв, В. Мерлін, К. Платонов. Роль особистісних якостей фахівців різного профілю в професійній діяльності вивчали Р. Белбін, Е. Зеєр, С. Лі, Б. Куїглі. Науковому пошуку щодо умов формування й розвитку особистості професіонала присвячені праці О. Асмолова, В. Горчакової, В. Шадрікова А. Маркової. Особистісний аспект у структурі професійної компетентності перекладача розглядали Є. Беседіна, І. Колодій, О. Рогульська.

Методики для визначення сформованості й розвитку особистісних якостей і морально-етичних цінностей розробляли С. Будасі, Н. Вікторов Г. Віліансон, С. Коухен, Н. Пейсахов, А. Прохоров, О. Чугунов, М. Шевцов.

Однак особливості формування особистісних якостей майбутніх перекладачів у процесі формування їхньої інформаційної компетентності досі є недостатньо вивченими.

Мета статті – розглянути методику діагностики сформованості особистісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів та результати педагогічного експерименту з його формування.

У ході нашого дослідження інформаційної компетентності майбутніх перекладачів було виокремлено чотири її компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Тому при формуванні інформаційної компетентності окрему увагу приділяли такому її складнику, як особистісний компонент, зокрема при вивченні спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”, який був спрямований не тільки на набуття студентами знань і вмінь застосування інформаційних технологій, а й на формування в них готовності до роботи в перекладацьких проектах як різновиду колективної діяльності, що вимагає наявності в них важливих у цьому аспекті особистісних якостей.

Особистісний компонент охоплює ціннісну сферу особистості перекладача та його якості, які є важливими для забезпечення ефективної професійної діяльності. До морально-етичних цінностей та особистісних якостей, важливих, на нашу думку, з погляду особливостей роботи перекладача (контакти із замовником, співпраця з колегами, поводження з інформацією, комп’ютеризований процес перекладу, створення іміджу – власного та корпоративного), належать: *порядність, організованість, самоконтроль, відповідальність, надійність, наполегливість*.

Порядність як моральна якість особистості є однією з етичних категорій, яка визначає нездатність людини до аморальних та антисуспільних дій. Порядність є об’єднувальним поняттям таких моральних якостей, як “честь”, “совість”, “гідність”, які визначають рівень духовного зв’язку людини із суспільством. Враховуючи особливу соціальну значущість професійної діяльності перекладача, яка полягає в забезпеченні комунікації між людьми, народами й культурами, зазначені якості набувають особливої ваги. Це стає очевидним з тих міркувань, що перекладачі, через особливості своєї діяльності, стають “власниками” чужої, часто конфіденційної інформації. За цих обставин порядність перекладача щодо замовників, які є справжніми власниками інформації, є тією моральною якістю, сформованість якої визначатиме низку аспектів успішності перекладача як у професійній діяльності, так і в суспільному вимірі.

При здійсненні перекладу із застосуванням інформаційних технологій особливого значення набуває така складова особистісного компонента, як *організованість*. Організованість є особистісною якістю, яка необхідна, насамперед, для своєчасного виконання завдань, що в аспекті діяльності

перекладача впливає на успішність підготовки, здійснення та оформлення результатів виконання замовлення щодо перекладу. В іншому разі перекладач ризикує зіпсувати власну професійну репутацію, створити враження ненадійної людини та виконавця, до якої буде втрачена довіра щодо можливості виконання важливих замовлень.

З організованістю особистості безпосередньо пов'язана здатність особистості до самоконтролю. Самоконтроль – це сукупність властивостей саморегуляції, пов'язаної з усвідомленням особистістю самої себе. Цей блок надбудовується над усіма іншими блоками й здійснює над ними контроль: посилення або послаблення діяльності, корекцію дій і вчинків, передбачення та планування діяльності тощо. В аспекті нашого дослідження це означає здатність перекладача до тайм-менеджменту, тобто здійснення власного контролю за поетапним виконанням перекладу й передачею кінцевого продукту з дотриманням встановлених термінів, що при застосуванні спеціалізованих програмних продуктів у перекладі особливо актуально, оскільки контролюється не тільки людиною, а й комп'ютерними засобами, які не дають можливість досягнення компромісу щодо зміни визначених термінів.

На сучасному етапі розвитку суспільства висувають нові вимоги до особистісних якостей фахівця, які б допомагали йому адаптуватися в середовищі, що постійно зазнає змін, та сприяли б його особистісному розвитку. Однією з таких якостей є відповідальність. Відповідальність є якістю, що характеризує “соціальну типовість” особистості [2]. Найголовніші характеристики відповідальності: точність, обов'язковість, пунктуальність, чесність, справедливість, готовність відповідати за наслідки власних дій, принциповість. Формування цієї особистісної якості в майбутніх перекладачів сприятиме їхньому професійному й особистісному розвитку шляхом формування власного іміджу висококваліфікованого фахівця. Цей імідж ґрунтується на здатності виконувати важливі замовлення з перекладу, які потребуватимуть точності передачі інформації, обов'язковості в дотриманні всіх аспектів при взаємодії із замовником, готовності до застосування необхідних ресурсів та активізації власних зусиль для вчасного виконання завдань з максимальною якістю.

Якість результатів професійної діяльності великою мірою залежить від рівня надійності її виконавця. Надійність є сукупною характеристикою особистості, властивістю людини, яка зумовлена її професійною підготовленістю й досвідом, ступенем її спрямованості на діяльність, рівнем здібностей та іншими професійно важливими особистісними якостями. Із цих позицій надійність перекладача розглядаємо як усвідомлення ним цінності замовника, спрямованості на його потреби, намагання виконувати різні замовлення з однаково високим рівнем якості та своєчасності, у тому числі із застосуванням інформаційних технологій. Надійність, як особистісна якість перекладача є запорукою формування його авторитету у взаємодії з іншими фахівцями, партнерами, замовниками.

Однією з особистісних якостей, яка також має бути присутня в арсеналі особистісних характеристик майбутнього перекладача, є наполегливість. Вона передбачає здатність мобілізувати свої інтелектуальні та емоційні ресурси, зосередитись на виконанні поставленого завдання й подолати зовнішні й внутрішні перешкоди, які можуть при цьому виникнути. Безумовно, здійснюючи переклад, особливо із застосуванням інформаційних технологій, крім лексичних, граматичних і стилістичних труднощів, перекладач може зіткнутися зі складним сучасним спеціалізованим програмним забезпеченням. Їх подолання буде залежати не тільки від рівня володіння іноземною мовою, знань щодо застосування інформаційних технологій у перекладі і відповідних умінь, а й від здатності змусити себе до повторних спроб у разі невдачі, пошуку нестандартних шляхів, готовності до більших витрат часу та зусиль при виконанні перекладацьких завдань.

Педагогічний експеримент з формування інформаційної компетентності потребує вибору відповідного діагностичного інструментарію [1; 3]. Визначення рівня сформованості *особистісного компонента* інформаційної компетентності майбутніх перекладачів здійснювалося за комплексною методикою “Здатність до самоуправління” (Н. М. Пейсахов) [2], яка дала змогу діагностувати рівень сформованості морально-етичних цінностей та прояву особистісних якостей майбутніх перекладачів, а саме: порядності, організованості, самоконтролю, відповідальності, надійності, наполегливості, гнучкості, які у своїй сукупності відображають ключові аспекти зазначеної здатності.

Оскільки *самоуправління* – цілеспрямоване керування людиною своєю діяльністю, поведінкою, спілкуванням, психологічним станом для досягнення поставленої мети, то це здебільшого є творчим процесом, який пов’язаний зі створенням нового, реагуванням у незвичайних ситуаціях та подоланням суперечностей, необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів досягнення цілей.

Вибрана методика містить 48 тверджень, з якими можна погодитися або не погодитися. Вони стосуються, зокрема: визначення своїх можливостей; уявлень про шляхи й засоби досягнення поставлених цілей; аналізу причин своїх успіхів та невдач; усвідомлення рівня відповідальності за прийняті рішення й здійснені вчинки; впливу морально-психологічного стану на поведінку та результати діяльності; можливостей і напрямів самовдосконалення з метою покращення міжособистісної взаємодії; вибору моделей поведінки для вдосконалення своєї діяльності; визначення критеріїв оцінювання своєї роботи; застосування стратегій прийняття рішень у складних ситуаціях; спрямованості на досягнення поставленої мети; оцінювання важливості особистісних якостей у реалізації намічених планів.

Відповіді респондентів було занесено до спеціально розроблених бланків (табл. 1), де позначкою “+” відмічали згода із наведеним твердженням, а позначкою “-” – незгоду. Обробку даних кожного респондента здійснено за ключем, що відповідав за структурою бланку відповідей.

Таблиця 1

Зразок бланка для заповнення відповідей респондентів

Відповіді на твердження						Бали
1	17	33	9	25	41	
2	18	34	10	26	42	
3	19	35	11	27	43	
4	20	36	12	28	44	
5	21	37	13	29	45	
6	22	38	14	30	46	
7	23	39	15	31	47	
8	24	40	16	32	48	

Уся сукупність порядкових номерів тверджень, занесених до бланка відповідей, мала дві частини: позитивну (ліва частина бланка) і негативну (права частина бланка). У позитивній частині бланка, згідно з ключем, за кожну згоду з наведеним твердженням (позначену відміткою “+”) до загального результату додавався 1 бал, а в негативній частині 1 бал додавався за кожну незгоду з наведеним твердженням (позначену відміткою “-”). Зразок заповненої та обробленої контрольної картки наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Контрольна картка студента К

Відповіді на твердження						Бали
Позитивна частина			Негативна частина			
1+	17 –	33 –	9–	25+	41–	$\Sigma = 1 + 2 = 3$
2 –	18+	34+	10+	26+	42+	$\Sigma = 2 + 0 = 2$
3 +	19 +	35 +	11 –	27+	43 –	$\Sigma = 3 + 2 = 5$
4–	20–	36+	12–	28–	44+	$\Sigma = 1 + 2 = 3$
5–	21–	37+	13+	29+	45–	$\Sigma = 1 + 1 = 2$
6–	22+	38+	14–	30+	46–	$\Sigma = 2 + 2 = 4$
7+	23+	39+	15–	31–	47–	$\Sigma = 3 + 3 = 6$
8+	24+	40–	16–	32–	48+	$\Sigma = 2 + 2 = 4$
						$\Sigma_{\text{заг}} = 29$

Після підрахунку балів за рядками підсумовували загальну кількість набраних балів, яка давала змогу визначити результат щодо здатності до самоуправління.

Загальна сума балів, отримана респондентом, відповідала певному рівню сформованості особистісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. При цьому всі можливі результати було розподілено за чотирма рівнями, а саме: низьким – 0–13 балів, середнім – 14–25 балів, достатнім – 26–40 балів, високим – 41–48 балів.

Для низького рівня характерні невпевненість при визначенні своїх можливостей; відсутність цілісного уявлення про шляхи й засоби досяг-

нення поставлених цілей; сприйняття власних успіхів і невдач на емоційному рівні; розуміння відповідальності за свою діяльність як формальної норми, дотримання якої є не обов'язковим; зайвою емоційністю, яка негативно позначається на результатах діяльності; розмитими уявленнями про шляхи самовдосконалення; небажанням розвивати міжособистісні стосунки при колективній взаємодії; завищеною самооцінкою своєї діяльності на тлі прискіпливого ставлення до роботи інших; нечітким уявленням мети, а відповідно і шляхів її досягнення.

Середній рівень означав деякі розбіжності реалій і власної оцінки при визначенні своїх можливостей; загальні уявлення щодо способів досягнення мети; проектування здобутків та втрат тільки на конкретні ситуації, факти, події, особи; прийняття рішень і здійснення вчинків з підсвідомим урахуванням відповідальності за їх наслідки; урівноваженість психологічного стану з проявами підвищеної емоційності в складних ситуаціях; прагнення до покращення міжособистісної взаємодії, але не за рахунок зміни власних принципів і поведінки; заниження вимог до своєї роботи й оцінювання її результатів; спрямованість на досягнення результату без належної активізації для цього особистісних якостей.

Для *достатнього рівня* типовими були усвідомлення реального рівня своїх реальних можливостей; розмежування різних варіантів досягнення певної мети із застосуванням наявних засобів; уміння аналізувати фактори, які позитивно чи негативно вплинули на досягнення мети; розуміння необхідності відповідального ставлення до власних дій; стійкий морально-психологічний стан, що визначає адекватну поведінку в більшості ситуацій; пошук можливих і прийнятних шляхів самовдосконалення з метою покращення відносин у співпраці з іншими; реальна оцінка своїх професійних здобутків з недостатнім проявом уваги до невиконаних завдань; усвідомлене ціле покладання та досягнення мети при сприятливих умовах.

На *високому рівні* виявлялися обґрунтованість і адекватна оцінка своїх можливостей; осмислений вибір шляхів досягнення мети та необхідних для цього засобів; здатність до аналізу успіхів і поразок у системі причинно-наслідкових зв'язків; уміння контролювати свій психологічний стан незалежно від ситуації та виваженість поведінки; усвідомлення наслідків за прийняті рішення й зроблені вчинки та ступеня відповідальності за них; свідоме регулювання власної поведінки, її аналізу й здатність до компромісу у взаємодії з колегами під час спільної професійної діяльності; самокритичність, вимогливість та адекватність при оцінюванні результатів своєї діяльності; цілеспрямованість і наполегливість у досягненні поставленої мети.

Наприклад, студент К, контрольна картка якого наведена в табл. 2, за сукупністю відповідей набрав 29 балів, що свідчить про сформованість у нього особистісного компонента інформаційної компетентності на достатньому рівні.

У своєму дослідженні ми використовували зазначену методику не тільки для кількісного аналізу рівня сформованості особистісного компо-

нента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, а й для надання їм конкретних рекомендацій щодо самовдосконалення відповідних якостей.

Так, отримання за результатами анкетування загальної суми, яка перевищувала 25 балів, свідчило про досить розвинену систему самоуправління у цього студента й водночас про ймовірність занадто високого ступеня розважливості та раціональності, але браку емоційності, що може перешкоджати встановленню професійних контактів, розвитку міжособистісних стосунків й налагодженню взаємодії в команді. Це актуально з погляду підготовки майбутніх перекладачів до участі в перекладацьких проєктах, де ключовим аспектом є здатність до колективної роботи для досягнення поставленої мети. Таким студентам рекомендували замислитись над своїми вчинками й діями, проаналізувати їх з позицій урівноваження раціонального та емоційного.

Якщо результати анкетування перебували в діапазоні від 0 до 25 балів, то в такого студента емоційна оцінка переважала над раціональним аналізом. Такий студент керується, насамперед, емоційними імпульсами в прийнятті рішень та поведінці, сильно переживає свої невдачі, що заважає йому здійснювати самоконтроль, виконувати отримані завдання у визначені терміни, встановлювати й підтримувати врівноважені стосунки під час взаємодії з партнерами та колегами. Це свідчить про відсутність цілісної системи самоуправління, а сформованість лише окремих її елементів, які базуються на почуттєвій сфері. У рекомендаціях таким студентам акцентовано увагу на необхідності розвитку таких якостей, як організованість, самоконтроль, наполегливість для підвищення раціональної складової як обов'язкової умови успішної діяльності в перекладацькій індустрії.

Результати педагогічного експерименту щодо формування такої складової інформаційної компетентності, як особистісний компонент, у контрольній (47 осіб) та експериментальній (46 осіб) групах узагальнено в табл. 3.

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості особистісного компоненту інформаційної компетентності, %

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Низький	61,7	55,3	65,2	19,6
Середній	34,0	38,3	30,4	26,1
Достатній	4,3	6,4	4,3	43,5
Високий	0,0	0,0	0,0	10,9

За даними констатувального етапу експерименту, у більшості студентів як контрольної, так і експериментальної груп виявлено низький рівень сформованості особистісного компонента інформаційної компетентності, відповідно 61,7% і 65,2%. Середній рівень констатовано у 34,0% студентів контрольної групи, 30,4% – у студентів експериментальної. Однакова кіль-

кість студентів (по 4,3%) в обох групах мали достатній рівень, і жоден зі студентів не мав високого рівня.

Контрольний зріз наприкінці експерименту засвідчив, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості особистісного компонента інформаційної компетентності зменшилась від 65,2% до 19,6%, а із середнім – від 30,4% до 26,1%. Водночас кількість студентів з достатнім рівнем зросла з 4,3% до 43,5% і 10,9% досягли високого рівня.

У контрольній групі теж відбулися певні зрушення, але вони не мали системного характеру й не були настільки суттєвими. Зокрема, кількість студентів на середньому рівні збільшилася на 4,3%, а на достатньому на 2,1%. Однак високого рівня не досяг жоден студент, а їх кількість з низьким рівнем залишилася досить високою – 55,3%.

Висновки. Отже, проведене дослідження підтвердило, що одним із важливих компонентів інформаційної компетентності є особистісний. Його формування може здійснюватися, зокрема, шляхом запровадження вивчення спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах”. Педагогічний експеримент засвідчив відповідні зміни в експериментальній групі, зокрема збільшення кількості студентів з достатнім рівнем сформованості особистісного компонента на 39,1%, і появу студентів з високим рівнем – 10,9% порівняно з нульовим показником на початок експерименту.

Перспективи подальшого дослідження пов’язані з подальшим вивченням особистісних якостей перекладача, можливостей розширення їх переліку та пошуку шляхів формування з метою підвищення рівня інформаційної компетентності.

Список використаної літератури

1. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности [Электронный ресурс] : монография / А. Д. Ишков. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2013. – 224 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
3. Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты / Д. Я. Райгородский. – Москва, 2007. – Т. 1. – 440 с.
4. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений / Н. М. Пейсахов. – Казань : КГУ, 1984. – 235 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Тарасенко Р. А. Оценка результатов формирования информационной компетентности будущих переводчиков: личностный компонент

В статье рассмотрены вопросы формирования личностного компонента информационной компетентности будущих переводчиков. Осуществлено определение его составляющих: морально-этические ценности и личностные качества, к которым отнесены порядочность, организованность, самоконтроль, ответственность, надежность, настойчивость. Уточнена их сущность в аспекте важности при выполнении профессиональной деятельности с применением информационных технологий. Предложены пути формирования личностного компонента информационной компетентности

будущих переводчиков, в частности изучение спецкурса “Информационные технологии в переводческих проектах”. Представлены преимущества использования методики “Способность к самоуправлению” Н.М. Пейсахова для диагностики личностных качеств и ценностей, важных для будущих переводчиков. Приведены результаты педагогического эксперимента, показавшего эффективность избранных методик формирования и диагностики личностного компонента информационной компетентности.

Ключевые слова: личностные качества, личностный компонент, уровни, методика, переводчик.

Tarasenko R. Evaluation of the Formation Results of Information Competence of the Future Translators: the Personal Component

The article deals with problems of forming the personal component of personal information competence of the future translators. Its components are determined: the moral and ethical values and personal qualities to which are classified honesty, self-discipline, self-control, responsibility, reliability, perseverance. Their nature is specified in terms of importance for the performance of professional activities with the use of information technology. Such part of personal component as organizational ability is important in the translation by using information technologies. Organizational ability is a personal quality that is needed primarily for the timely performance of translation tasks. Formation of responsibility in the future translators will contribute to their professional and personal development through the formation of highly professional self-image. The reliability of translator is considered as awareness of the value of the customer, focus on their needs, attempts to perform a variety of orders from the same high level of quality and timeliness, including the use of information technology. The ways of forming the personal component of information competence of the future translators are proposed, in particular the study of special course “Information technology in translation projects”. So, special attention is paid during the formation of information competence to its components especially personal component. It includes the study of course “Information technology in translation projects”, aimed not only on knowledge and on skills of information technology, but also on the formation of their readiness to work in translation projects as a form of collective action that requires important personal qualities. The advantages of using the method “The ability to self-government” of N. M. Peysakhov are presented for the diagnosis of personal qualities and values that are important to the future translators. The results of pedagogical experiment have showed the effectiveness of the chosen methods of forming and diagnosing the personal component of information competence.

Key words: personal qualities, personal component, levels, methods and translator.

ОРІЄНТАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ НА КОМПЛЕКСНЕ ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ

У статті висвітлено зміст, структуру й особливості комплексного формування інженерного мислення майбутніх інженерів машинобудівної галузі.

Ключові слова: інженерне мислення, технічне мислення, комплексне формування, інженери-машинобудівники.

Зміна форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх інженерів повинна вносити зміни й у зміст мислення студента. У зв'язку із цим розглянемо особливості та структуру інженерного мислення як особливого виду інтелектуальної діяльності, знання про особливості перебігу якого має важливе значення під час конструювання навчального процесу, спрямованого на формування цього феномена в майбутніх інженерів-машинобудівників.

Правомірність і необхідність такої постановки питання виходить з диференційованого підходу до людської діяльності, зокрема, до розумової діяльності. Своєрідність об'єкта діяльності викликає переважний розвиток певних сторін мислення. Особливості багатьох технічних об'єктів і завдань, саме оперування виробничо-технічним матеріалом надає мисленню інженера-машинобудівника специфічного характеру. Хоча це й не означає, що для інженерного мислення характерна своя винятковість, однак можна припустити, що постійне оперування технічним матеріалом накладає свій відбиток на психологічну структуру розумової діяльності, виробляє певну спрямованість мислення майбутнього інженера-машинобудівника та сприяє переважному розвитку певних якостей розуму.

Різним аспектам формування інженерного мислення майбутніх інженерів присвячені праці С. Алілуйко (концептуальні засади формування системного мислення в процесі навчання основ теорії технічних систем), М. Дубиніна (проблеми розвитку інженерного мислення студентів ВТНЗ), Д. Мустафіної, Д. Печерськова (особливості формування інженерного мислення у ВТНЗ), К. Кирилашук (педагогічні умови формування інженерного мислення студентів ВТНЗ у процесі навчання вищої математики), В. Нікітаєва (логіко-методологічний аналіз інженерного мислення та інженерного знання), Д. Чернишова (педагогічні умови формування інженерного мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики).

Привертає увагу низка наукових праць, у яких предмет дослідження безпосередньо пов'язаний із формуванням інженерно-технічної творчості, зокрема, дослідження О. Горбач (формування системності знань у майбутніх інженерів на основі застосування теорії розв'язання винахідницьких

завдань), О. Попової (розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі) та ін.

Не применшуючи значущості наукового внеску названих вище авторів, наголосимо, що в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання комплексного формування інженерного мислення бакалаврів машинобудування.

Метою статті є визначення змісту, структури та особливостей комплексного формування інженерного мислення майбутніх інженерів машинобудівної галузі.

Інженерне мислення – це особливий вид мислення, що формується й виявляється під час вирішення інженерних завдань, який дає змогу швидко, точно та оригінально вирішувати поставлені завдання, спрямовані на задоволення технічних потреб у знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів і конструкцій, розробки технологій у галузі машинобудування.

Аналіз досліджень, присвячених філософсько-методологічному та психологічному аналізу інженерної діяльності, в яких тією чи іншою мірою розкриваються особливості інженерного мислення (праці С. Альохіна, В. Горохова, С. Гусєва, Дж. Джонса, С. Кайдалова, К. Крику, О. Криштановської, С. Кугеля, В. Розіна, С. Чешева, Е. Шаповалова, П. Енгельмейера та ін.), показав, що їхні праці є цінним внеском у вивчення особливостей інженерного мислення. У них висвітлено його специфічні особливості, принципи й норми, ціннісні орієнтації та світоглядні установки, етичні ідеали й канони мислення, які визначає сам творчий характер інженерної діяльності. Безпосередньо проблемі інженерного мислення присвячені монографія М. Шубаса [6] та дисертаційні роботи С. Комара [3] та В. Грабаря [2].

До структури інженерного мислення входять технічне, конструктивне, дослідницьке та економічне мислення. Дамо коротку характеристику кожного з елементів інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

Необхідною складовою інженерного мислення є *технічне мислення* – вміння аналізувати склад, структуру, будову та принцип роботи технічних об'єктів у змінених умовах.

У дослідженнях філософа М. Шубаса технічне мислення визначено як одну з форм логічного відображення дійсності, спрямовану на розробку, створення й застосування технічних засобів і технологічних процесів з метою пізнання та перетворення природи й суспільства в конкретних історичних умовах [6]. У “Психологічному словнику” Н. Богозова, В. Гозмана, Р. Сахарова технічне мислення визначено як діяльність, спрямовану на самостійне складання та вирішення технічних завдань [1].

Найбільш фундаментальні дослідження із цієї проблеми були проведені Т. Кудрявцевим та його колегами [4]. У них показано, що структура

технічного мислення складається з трьох компонентів: понятійного, образного, практичного. Усі компоненти тісно взаємопов'язані між собою, і несформованість будь-якого компонента буде позначатися на успішності вирішення технічних завдань. На думку Т. В. Кудрявцева, встановлення найбільш загальних характеристик технічного інтелекту могло бути здійснено відповідно до типів завдань, які використовують. Тому дослідник надав детальний аналіз конструктивно-технічних завдань, зокрема, їх психологічних особливостей та видів; виділив проблеми реалізації конструктивно-технічних завдань; виявив специфіку їх вирішення й запропонував шляхи формування ефективних способів розв'язання конструктивно-технічних завдань [4].

Розвиток технічного мислення студентів відбувається при спеціальній організації вивчення таких дисциплін, як: “Вступ до спеціальності” (введення змістового модуля “Методологія інженерного мислення”), “Фізика” (послідовне формування вмінь розв'язувати творчі завдання з конструктивним спрямуванням), “Історія інженерної думки” (модуль “Нестандартні інженерні рішення у галузі оброблення металів тиском”), за якої враховують специфіку професійної діяльності інженерів-машинобудівників завдяки включенню до навчального процесу завдань з проектно-технологічним змістом. Такі завдання спрямовані на формування змістовного й функціонально-операційного компонентів технічного мислення

Аналіз психологічної структури технічного мислення неминуче приводить до питання про шляхи й методи розвитку цього виду мислення. При постановці цієї проблеми ми керувалися тим, що сам зміст об'єкта (зміст технічного матеріалу) та способи оперування ним до певної міри визначають і загальні вимоги до методу його вивчення.

Було поставлено завдання виявлення загальних принципів розвитку технічного мислення, реалізація яких забезпечила б високий рівень узагальненості технічних знань у майбутніх інженерів-машинобудівників і сформувала б у них спільні підходи до вирішення завдань певного класу. Таким чином, було важливо віднайти необхідну модель навчання.

Виходячи з особливостей технічного завдання як проблемного та характеру його вирішення, ми обрали загальним засобом розвитку технічного мислення проблемне навчання в поєднанні з інтегративним підходом до професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників.

До структури інженерного мислення інженера-машинобудівника входить також *конструктивне мислення*, основна функція якого полягає в побудові певної моделі вирішення поставленої проблеми або завдання, під якою розуміють уміння поєднувати теорію з практикою. Воно спрямоване на пошук і реалізацію нових ідей, рішень, концепцій. Конструктивне мислення інженера-машинобудівника не зупиняється ні на критичних моментах, ні на затвердженні позитивних аспектів. Це мислення перетворення, трансформації, інновацій. Для цього типу мислення вирішення проблеми є засобом утвердження нового або майбутнього, тому це найбільш ефектив-

ний і цінний тип мислення. Можливість багатьох поглядів, вільне їх вираження, організація розуміння, рефлексії й критики – ось істотні умови сучасної проектно-культури й формування конструктивного мислення. Сучасному інженерові-машинобудівнику доводиться працювати в команді, тому йому необхідно опанувати комунікативними навичками спілкування, взаємодії, взаєморозуміння з іншими фахівцями. Виробленню комунікативних умінь і навичок сприяє знання психології. Таким чином, при формуванні інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників не можна обмежуватися фундаментальними й технічними дисциплінами, необхідно здійснювати синтез з економічними, соціально-управлінськими, екологічними, культурологічними, психологічними науками. Технічна діяльність складається з проектування техніки та її виготовлення й експлуатації. Традиційне проектування ґрунтується на таких принципах: 1) реалізованості проекту; 2) конструктивної цілісності; 3) оптимальності, 4) економічної рентабельності. На наш погляд, з метою забезпечення формування конструктивного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників, цю систему принципів необхідно доповнити такими актуальними принципами: мінімізації екологічного збитку; ергономічного врахування психологічних можливостей людини та створення зручності й безпеки для роботи з технічними засобами; естетичного принципу зручності та краси.

Дослідницьке мислення – визначення новизни в завданні, уміння зіставити з відомими класами завдань, уміння аргументувати свої дії, отримані результати й робити висновки. Формування дослідницького мислення майбутніх інженерів-машинобудівників відбувається шляхом здійснення діяльності, пов'язаної з вирішенням студентами творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим розв'язком і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановка проблеми, вивчення теорії, присвяченої цій проблематиці, підбір методик дослідження та практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, науковий коментар, власні висновки. Такий ланцюг є невід'ємною належністю дослідницької діяльності, нормою її проведення.

Основною особливістю формування дослідницького мислення майбутніх інженерів-машинобудівників було те, що головною метою проведених студентами досліджень постав розвиток їх особистості, а не отримання об'єктивно нового наукового результату, як у “великій” науці. Якщо в науці головною метою є виробництво нових знань, то в нашому дослідженні з формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників мета дослідницької діяльності полягала в набутті студентами функціональних навичок дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвитку здатності до дослідницького типу мислення, активації особистісної позиції студента у процесі професійної підготовки на основі набуття суб'єктивно нових знань (тобто самостійно отриманих знань, які є новими й особистісно значущими для конкретного студента).

Економічне мислення – рефлексія якості процесу та результату діяльності щодо вимог ринку (від інженерів потрібні не лише знання в галузі машинобудування, а й уміння презентувати свої можливості й реалізовувати результат діяльності). Соціологічні дослідження показали, що економічне мислення залучає в обіг не всі економічні знання, а переважно ті, які безпосередньо слугують практиці. Воно тісно пов'язане з економічними інтересами людей, складається під впливом об'єктивних факторів економічного розвитку, стану економічної свідомості в суспільстві, участі працівників в економічних перетвореннях. Економічний спосіб мислення вилучає з широкого кола можливостей лише деякі, відкидаючи інші. Він фіксує увагу на тому, як зробити вибір і яким цей вибір повинен бути. З проблемою вибору пов'язаний акцент на індивіді (будь то соціальна спільнота, промисловий або сільськогосподарський колектив, корпорація чи щось інше). Первинна характеристика економічного способу мислення майбутнього інженера-машинобудівника – це калькуляція витрат і вигод, економічної ефективності та привабливості використання того чи іншого механізму й об'єкта машинобудування.

При розгляді особливостей інженерного мислення можна виділити кілька тенденцій. Перша тенденція – виділення окремих ознак (або різних їх комбінацій), що характеризують виконання практичної діяльності: самостійність у складанні й розв'язанні практичних завдань, велика різноманітність вирішуваних завдань, творчий характер їх вирішення, виконання з розумінням функціональних залежностей між видимими й невидимими процесами тощо. Друга – пояснення особливостей інженерного мислення запасом технічних знань і методом їх засвоєння (насамперед, знань з фізики, технічної механіки). Третя тенденція пов'язує основу інженерного мислення з деякими загальними здібностями людини в їх вираженні при вирішенні технічних завдань, таким як: багатство понять; здатність комбінувати, міркувати, встановлювати логічні зв'язки; здатність уваги й зосередженості, просторового перетворення об'єктів тощо. Мали місце й спроби пов'язати інженерне мислення з властивостями особистості: наявністю технічних інтересів, значущістю технічного мислення для особистості, віковими особливостями особистості [4; 5].

Отже, інженерне мислення майбутнього інженера-машинобудівника являє собою складне системне утворення, що містить синтез образного й логічного мислення та синтез наукового й практичного мислення. Для розвитку образного мислення інженера необхідна культурологічна підготовка. У розвитку наукового мислення головну роль відіграють фундаменталізація освіти, оволодіння базовими фундаментальними науками. Практичне інженерно-технічне мислення формується на основі вивчення базових фундаментальних наук (фізика, математика тощо), типу практичного об'єкта та його технічної моделі, сформульованої в технічних науках.

Одним з механізмів, що стимулюють інженерне мислення студентів, є інтелектуальні завдання. Вони розкривають і приводять у рух пізнавальні

ресурси, формують дослідницьке мислення як важливий атрибут інженерної діяльності. Виникаючи на базі складних ситуацій, при розв'язанні значущих для людини проблем, інтелектуальне завдання своєрідно моделює процес дослідницького мислення, слугує дієвим засобом його формування й розвитку в студентів. Особливо перспективними в цьому аспекті є завдання, під час виконання яких відбувається глибоке перетворення вихідного складу їх вимог, а також завдання з прихованим складом вихідних даних, оскільки вони не мають певної відповіді, тому студент може в міру своїх схильностей і здібностей заглиблюватися у вивчення поставленого питання. Творча реконструкція основних структурних компонентів завдання, введення їх у нові системи зв'язків активно сприяють формуванню інженерного мислення.

Будь-яке завдання має об'єктивну (предметну) й суб'єктивну (психологічну) структури. Об'єктивно завдання містить: 1) набір певних умов і 2) вимогу, яку потрібно виконати. У психологічному аспекті вимозі завдання відповідає суб'єктивно поставлена мета, а умовами є засоби її досягнення.

Таким чином, завдання – це мета, задана в певних умовах, а розв'язання завдання – процес досягнення поставленої мети, пошук необхідних для цього засобів. У процесі формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників ми використовували особливий вид інтелектуальних завдань, які становлять собою проблему. Проблема постає тоді, коли в минулому досвіді суб'єкта відсутні готові засоби досягнення мети, коли є конфлікт між тим, що дано студенту, і тим, чого він має досягти. Немає проблеми там, де відсутні брак інформації або незадоволення потреб. Тільки за відсутності готових засобів досягнення мети виникає необхідність пошуку та творення. Цей процес вимагає продуктивного, творчого мислення. Завдання з поставленою метою й відсутністю засобів її досягнення називають творчим. Суперечність між метою та засобами – рушійна сила процесу формування інженерного мислення.

Розглянемо комплексне вирішення проблеми формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників на прикладі розв'язування конструкторських завдань під час вивчення фізики. В їх основі вимога сконструювати певний вимірювальний прилад. Як приклад розглянемо вивчення студентами розділу “Механіка”, в межах якого поставлено завдання: сконструювати акселерометр, тобто прилад для вимірювання прискорення. Це проблемне завдання, оскільки воно є широким і не містить вказівки на шляхи вирішення проблеми. Викладач повинен надати допомогу студентам, пояснивши, що необхідно згадати властивості інерціальних та неінерціальних систем відліку. У конструктивному плані прилад повинен у момент вимірювання реалізувати неінерціальну систему відліку й містити “чутливу масу”, яка реагує на цю неінерціальність відхиленням від положення рівноваги. У неінерціальній системі відліку тіло, підвішене на мотузці, буде відхилятися від положення рівноваги на кут,

пропорційний прискоренню, з яким рухається неінерціальна система відліку. Таким чином, студенти доходять висновку, що необхідно побудувати колісний візок з мачтою, до якої прикріплена металева кулька на мотузці зі шкалою, на якій відмічено кути відхилення. Залишається тільки проградувати шкалу в одиницях прискорення, поставивши у відповідність певному куту відхилення мотузки від положення рівноваги відповідне значення прискорення. Важливо, що до такого типу належить завдання з розвитком змісту, які можуть мати кілька варіантів розв'язання. Той же акселерометр можна сконструювати у вигляді “чутливої маси”, підвішеної до пружини. Роль таких завдань підкреслюється сферою застосування сконструйованого приладу. Якщо студенти дізнаються, що акселерометри застосовують під час випробувань та експлуатації кораблів, літаків, ракет, автомобілів тощо, а також як чутливий елемент автопілотів, гіровертикалей тощо, у них буде зовсім інша мотивація під час розв'язування цього проблемного завдання. Зокрема, їм можна також повідомити, що у зв'язку з розвитком автоматизованих систем числового програмного керування верстатів акселерометри використовують для контролю за станом різального інструменту, що дає змогу в онлайн-режимі проводити корекцію законів керування та, відповідно, контролювати точність обробки виробу.

Вирішення проблемної ситуації здійснюється в кілька етапів. Перший етап пов'язаний з усвідомленням проблемної ситуації; на другому відбувається аналіз умов, виділення того, що відомо, і того, що невідомо, в результаті проблема перетворюється на завдання; на третьому – обмежують зону пошуку, виходячи з минулого досвіду суб'єкта; на четвертому етапі з'являються гіпотези як припущення про шляхи вирішення завдання; п'ятий етап являє собою реалізацію гіпотези; а шостий – її перевірку, у якій гіпотеза співвідноситься з вихідними умовами. Якщо перевірка підтверджує гіпотезу, то здійснюється реалізація рішення. Якщо ні, то процес вирішення триває доти, поки рішення не буде остаточно узгодженим з умовами завдання.

Важливою умовою прийняття правильного вирішення завдання є знання, вони становлять основу для висунення гіпотез. При цьому важливу роль відіграє словесне формулювання. Правильно поставлене питання націлює на розв'язання завдання. У вирішенні розумових завдань значну роль відіграють також наочні образи, схеми, креслення, презентації.

Висновки. Показано, що до структури інженерного мислення входять технічне, конструктивне, дослідницьке та економічне мислення. Розвиток технічного мислення студентів відбувається при спеціальній організації вивчення таких дисциплін, як: “Вступ до спеціальності”, “Фізика”, “Історія інженерної думки”, – за якої враховують специфіку професійної діяльності інженерів-машинобудівників завдяки включенню в навчальний процес завдань з проектно-технологічним змістом. Виходячи з особливостей технічного завдання як проблемного та характеру її розв'язання, загальним засобом розвитку технічного та всіх інших структурних компонент

інженерного мислення обрано проблемне навчання в поєднанні з інтегративним підходом до професійної підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників. Показано, що під час формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників не можна обмежуватися фундаментальними й технічними дисциплінами, необхідно здійснювати синтез з економічними, соціально-управлінськими, екологічними, культурологічними, психологічними науками. У процесі формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників використано особливий вид інтелектуальних завдань, які становлять проблему. Розглянуто комплексне вирішення проблеми формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників на прикладі розв'язування конструкторських задач під час вивчення курсу фізики.

Продовження дослідження проблеми комплексного формування інженерного мислення інженерів-машинобудівників вбачаємо в розробці й апробації функціональної моделі цього формування.

Список використаної літератури

1. Богозов Н. З. Психологический словарь / Н. З. Богозов, И. Г. Гозман, Г. В. Сахаров ; под ред. Н. Ф. Добрынина, С. Е. Советова. – Магадан, 1965. – 292 с.
2. Грабарь В. В. Инженерное мышление как социокультурный феномен и проблема гуманитаризации инженерного образования : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11. / Вадим Валерьевич Грабарь. – Пермь, 1997. – 18 с.
3. Комар С. В. Проблема инженерного мышления : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 09.00.01. – “Диалектический и исторический материализм” / Сергей Валентинович Комар. – Свердловск, 1991. – 16 с.
4. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления / Товий Васильевич Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с.
5. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Кн. 2. Психология образования. – 608 с.
6. Шубас М. Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: стиль мышления, картина мира, мировоззрение / М. Л. Шубас ; АН ЛитССР. – Вильнюс : Минтис, 1982. – 173 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2015.

Терехина О. Л. Ориентация процесса профессиональной подготовки будущих инженеров-машиностроителей на комплексное формирование инженерного мышления

В статье рассматриваются содержание, структура и особенности комплексного формирования инженерного мышления будущих инженеров машиностроительной отрасли.

Ключевые слова: инженерное мышление, техническое мышление, проблемное обучение, комплексное формирование, инженеры-машиностроители.

Terekhina O. Process Orientation of Professional Training of the Future Machine Engineers Towards the Complex Formation of Engineering Thinking

The article deals with the content, structure and peculiarities of the complex formation of engineering thinking of the future engineers of the building industry. It shows that the structure of engineering thinking consists of technical, constructive, research and economic

thinking. Development of technical thinking occurs when students study such special subjects as 'Introduction to Speciality', 'Physics', 'History of Engineering', where the specificity of professional activity of machine engineers is taken into consideration on account of including the tasks of project and technological content in the learning process. Besides, it highlights that while forming engineering thinking of future machine engineers it cannot be limited by fundamental and technical disciplines, it is necessary to carry out the synthesis with economic, social, administrative, environmental, cultural, psychological studies. In the process of engineering thinking formation it is used a special kind of intellectual tasks that are the problem. The author considers the complex problem solution towards the engineering thinking formation of future machine engineers in terms of engineering problem solving while studying Physics.

Key words: *engineering thinking, technical thinking, complex formation, machine engineers.*

ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено психологічні, філологічні й педагогічні підходи до розуміння культури мовленнєвого спілкування, до якої належать комунікативні властивості професійного мовлення (змістовність, доречність, чистота, правильність, виразність, лаконічність, доступність) та екстралінгвістичні засоби спілкування (дикція, інтонація, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу), обґрунтовано значення комунікативності як складника професіоналізму майбутніх фахівців; підкреслено необхідність стимулювання мовленнєвої практики в контексті формування мовної особистості.

Ключові слова: мовленнєва практика, діалогічне мовлення, комунікативно-творча індивідуальність, майбутній фахівець, комунікативні властивості, монологічне мовлення, професійна підготовка, екстралінгвістичні засоби спілкування.

При формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки особливу увагу необхідно приділити одному з найбільш актуальних напрямів розвитку сучасної особистості, а саме – проблемі мовлення. Не підлягає сумніву той факт, що культура мовленнєвого спілкування, до якої належать комунікативні властивості професійного мовлення (змістовність, доречність, чистота, правильність, виразність, лаконічність, доступність) та екстралінгвістичні засоби спілкування (дикція, інтонація, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу), є одним з найвпливовіших показників рівня розвитку культури професійного спілкування у майбутніх фахівців.

На сьогодні найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом культури спілкування вчені вважають “рівень володіння фаховою мовною (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення)” [6, с. 2].

Мета статті – висвітлити психологічні, філологічні й педагогічні підходи до розуміння культури мовленнєвого спілкування, до якої належать комунікативні властивості професійного мовлення (змістовність, доречність, чистота, правильність, виразність, лаконічність, доступність) та екстралінгвістичні засоби спілкування (дикція, інтонація, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу), обґрунтувати значення комунікативності як складника професіоналізму майбутніх фахівців.

На значущість розвитку професійного мовлення у майбутніх фахівців наголошують відомі вчені-педагоги: Н. О. Воскресенська, С. І. Дорошенко, М. І. Ілляш, Н. А. Коваль, Л. І. Мацько, А. О. Свашенко, М. М. Русанівський, О. М. Хорошковська та ін.

Виразне мовлення – це справжній прояв культури спілкування, воно допоможе майбутнім фахівцям створити атмосферу колективного естетич-

ного порозуміння. Слухові враження, як відомо, часто є найдієвішими та найсильніше впливають на співрозмовника. Адже, як зазначав В. А. Сухомлинський, мовленнєва культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на особистість, облагородження її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність слова [8, с. 207].

М. І. Ілляш під поняттям “культура мовлення” розуміє: 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами та прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядковану сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які виражають зміст мовлення й задовольняють умови та мету спілкування; 3) самостійну лінгвістичну дисципліну [4, с. 5–6].

На жаль, мовлення недосвідченого фахівця часто буває сухим, монотонним, невиразним. Під час такого спілкування навколо логічних центрів відсутнє чітке групування слів, що, відповідно, гірше сприймає співрозмовник. Дуже часто мимовільні паузи, зумовлені не логікою змісту, а невмінням правильно розподіляти дихання, відсутність інтонаційного зв'язку між окремими фразами заважають розуміти суть професійного мовлення. Майбутній фахівець отримує замовлення, консультує, роз'яснює, переконує, виступає посередником при вирішенні різних питань, може вступати у дискусію, полеміку тощо. Отже, оптимальна мовленнєва поведінка в будь-яких комунікативних ситуаціях для майбутніх фахівців є професійною нормою, а володіння усним словом, яке є важливим засобом взаєморозуміння, переконання, інструментом позитивного впливу на особистість, є професійно необхідним.

Саме тому майбутні фахівці повинні опанувати всіма особливостями мовних засобів, мати багатий запас лексики, володіти різними жанрами та стилями мовлення, вміти говорити точно, виразно, стисло та правильно. На думку Л. І. Мацько, формування мовної культури, тобто навичок і поведінки мовного спілкування, здійснюється поступово й неухильно, якщо молода людина свідомо ставить до вдосконалення своєї мовної особистості й ставить за мету досягти високої мовної культури [6, с. 3].

До основних характеристик виразного мовлення науковці зараховують: дихання, голос, дикцію (вимову), інтонацію (тон), темп та ін. [1, с. 164]. І тільки належне оволодіння кожною складовою техніки мовлення може гарантувати високу якість культури професійного мовлення.

Для вдосконалення мовленнєвих навичок необхідно розуміти сутність мови й мовлення як засобів спілкування, знання особливостей сприймання усного мовлення. Тому навчанню основам мовленнєвого спілкування необхідно приділяти увагу при проведенні таких нетрадиційних лекцій, як лекція-діалог, проблемна лекція та лекція – прес-конференція, на яких безпосередньо відбувається спілкування між усіма учасниками навчального процесу. Також формування мовленнєвих навичок потрібно

вдосконалювати на практичних заняттях, при обговоренні теоретичного матеріалу, виконанні різноманітних вправ при виступах та обговоренні рефератів. Викладач повинен слідкувати за основними правилами дикції, темпом та тембром голосу, а також чистотою, виразністю та правильністю мовлення. Покращення техніки мовлення здійснюється й під час проходження виробничої практики, де студенти безпосередньо спілкуються з фахівцями. Необхідно застосовувати монологічну й діалогічну форми мовленнєвої діяльності студентів у навчальному процесі та позанавчальній діяльності. Якість формування мовленнєвої культури залежить не тільки від використання певної кількості наукової та професійної інформації, а й від творчої діяльності студента та можливостей її засвоєння, емоцій викладача, його вміння систематично включати студентів у роботу, засвоювати мовленнєві знання і вміння не тільки на заняттях, а й у процесі самостійної роботи [6].

Для формування екстралінгвістичних засобів, які безпосередньо впливають на культуру спілкування майбутніх фахівців, потрібно впровадити на практичних заняття з “Української мови за професійним спілкуванням” тренінгові вправи з техніки мовлення.

За допомогою тренінгових вправ у студентів удосконалюватиметься техніка мовлення, що передбачає оволодіння фонаційним диханням, голосом, дикцією, основними якостями професійного голосу (гучність, милозвучність, легкість, шумостійкість, адаптивність, витривалість, сугестивність).

Техніка мовлення – це “навички, вміння реалізувати мову в конкретній мовленнєвій ситуації так, щоб вона справляла на слухача евристичне (інтелектуальне), емоційно-естетичне, спонукальне враження” [1, с. 164]. Сьогодні в педагогіці розроблено систему вправ з техніки мовлення, яка в основному спирається на досвід театральної педагогіки (система К. С. Станіславського), що розглядається як комплекс навичок у мовленнєвому диханні, голосоутворенні та дикції, та надає фахівцеві змогу донести до слухача багатство змісту необхідної інформації.

Адже, як слушно наголошував К. С. Станіславський, кожен фахівець-професіонал повинен володіти виразними даними, щоб бути по-справжньому талановитим; тобто: мати гарний голос, володіти дикцією, мімікою, жестами та ін. [7, с. 469].

Із метою формування в майбутніх фахівців техніки мовлення під час занять пропонуємо використовувати тренінгові вправи, які були апробовані у вищих навчальних закладах та описані в наукових роботах В. Ц. Абрамяна, С. М. Амеліної, Ю. П. Єлісовенка, П. Г. Лузан, А. П. Овчиннікова, В. М. Теслюк, В. В. Федорчу, Л. М. Шовкун та ін., проте адаптовані нами до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Значну роль під час навчання майбутніх фахівців приділялося основним характеристикам голосу, при цьому голос є найголовнішим елементом техніки мовлення та виконує важливу роль у процесі спілкування майбут-

ніх фахівців. Голос стимулюється інтелектом самого мовця, його емоціями та волею і залежить від таких характеристик:

1. Сила голосу (звучність, гучність) залежить не від зусиль, які призводять до напруження м'язів, а від активності роботи мовленнєвого апарату, вміння правильно користуватися резонаторами голосу. Майбутнім фахівцям потрібно обирати середню гучність, не говорити тихо та ніколи не вдаватися до підвищення гучності або крику.

2. Темп мовлення повинен бути жвавим, але не швидким. Жвава манера говорити, швидкий темп мовлення свідчать про імпульсивність співрозмовника, його впевненість у собі; спокійна повільна манера вказує на незворушність, розважливість; помітні коливання швидкості мовлення говорять про недолік урівноваженості, непевність, легку збуджуваність людини.

3. Артикуляція – це чітка вимова слів, складів та звуків. Вона є професійно необхідною у мовленні, оскільки сприяє правильному сприйманню мовлення співрозмовником.

4. Висота голосу (політність) – здатність голосу виділятися на тлі інших звуків. Майбутні фахівці повинні регулювати висоту голосу, пам'ятаючи, що високий голос властивий людині, у якої мислення і мовлення є значною мірою інтелектуальними продуктами; низький грудний голос свідчить про те, що мислення і мовлення супроводжуються підвищеною емоційністю, що вони природні, а не штучні; високий пронизливий голос – ознака страху і хвилювання; низький тон голосу – розслабленість, спокій.

5. Діапазон голосу – це його об'єм. Під час мовлення не потрібно звужувати діапазон голосу, бо це призводить до монотонності, що знижує сприймання інформації, послаблює вплив мовлення.

Під час мовлення слід значну увагу приділяти паузам, які можуть зумовлюватись різними причинами, а саме: бажання надати наступним словам додаткової сили; щоб подумати над подальшими діями; щоб дати співрозмовникові можливість висловитися; паузи у скрутному становищі, зумовлені сподіванням на те, що співрозмовник заговорить і зніме напруження, й паузи тактичні – також з розрахунку, що візьме слово партнер, але вже з інших міркувань [3, с. 199–201].

Таким чином, робота над голосом повинна складатися з відшукування під нашаруванням звичок свого природного вільного голосу, того звучання, яке виникає легко, вільно, без м'язових зусиль і є максимально органічним [2, с. 44].

Після об'єктивного оцінювання власних мовленнєвих здібностей варто розпочати регулярні заняття для виправлення виявлених недоліків, слабких боків мовлення (тренувати дихання, відпрацьовувати дикцію, темп, силу голосу та ін.), адже голос майбутніх фахівців повинен бути яскравим, звучним, чітким, привертати увагу.

Під час відпрацювання вправ з техніки мовлення студенти опановують уміння знаходити потрібну силу голосу, уникати монотонності мовлення, і водночас, говорити з чіткою дикцією. Дуже вдалим прикладом цього є досвід А. С. Макаренка, який, удосконалюючи свій голос та дикцію, підкреслював: “Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “Іди сюди” з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті й у голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба” [5, с. 252].

Виконанням таких вправ, дібраних викладачем відповідно до інтелектуальних і психологічних особливостей студентської групи, можна домогтися вагомих успіхів у розвитку техніки мовлення майбутніх фахівців у необтяжливій формі. При цьому навчити їх розумінню того, що усне мовлення тоді повноцінне, переконливе, коли спирається на спостережливість та увагу.

Отже, вправи з техніки мовлення допоможуть майбутнім фахівцям оволодіти фонаційним диханням, голосом, дикцією та основними якостями їх професійного голосу (необхідними гучністю, тоном, висотою, артикуляцією та ін.).

Список використаної літератури

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
2. Глазунов С. В. Основи ораторського мистецтва та методики проведення навчальних занять : навч. посіб. / С. В. Глазунов. – Донецьк : РВВ НДУ, 2001. – 144 с.
3. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування / А. П. Загнітко, І. Г. Данилюк. – Донецьк : БАО, 2004. – 480 с.
4. Ильяш М. И. Основы культуры речи / М. И. Ильяш. – Киев ; Одесса, 1984. – 188 с.
5. Макаренко А. С. О моём опыте / А. С. Макаренко // Сочинения: в 7 т. – Т. 5. – Москва : АПН РСФСР, 1951. – С. 248–272.
6. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
7. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1951. – 352 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1973. – 288 с.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2015.

Трофимук К. В. Организация речевой практики в процессе учебного взаимодействия при подготовке будущих специалистов

В статье освещены психологические, филологические и педагогические подходы к понятию культуры речевой деятельности, к которой принадлежат коммуникативные особенности профессиональной речи (чистота, правильность, выразительность, лаконичность и пр.) и экстралингвистические способы общения (дикция, интонация, ритм, тембр и пр.).

Ключевые слова: *будущий специалист, профессиональная подготовка, речевая практика, коммуникативные особенности, экстралингвистические способы общения.*

Trofimuk K. Organization of Speech During Practice Training co-Operation in Preparing the Future Experts

In the article the psychological, philological and pedagogical approaches to understanding the culture of speech communication, which includes professional speech communi-

cation properties (content, relevance, clarity, accuracy, precision, conciseness, accessibility) and extra means of communication (diction, intonation, accent phrase, pause rhythm, tone, pace and power of voice), reasonably communicative value as a component of professionalism of future specialists.

The need to stimulate speech practices in the context of linguistic identity. To form extralinguistic means which directly affect the communication culture of future specialists, to be implemented in practical classes "Ukrainian language for professional communication" training exercises with speech technology. With training exercises the students will be improved broadcasting technique that involves the mastery background breath, voice, diction and mastering the basic qualities of a professional voice (volume, sonority, height, adaptability, endurance, suggestibility).

The quality of the formation of speech culture depends not only on the use of a certain number of scientific and professional information, but also on the creative activity of the student and the possibilities of mastering emotions a teacher, his ability systematically to include students in the work, to learn speech skills not only in the classroom but also in the process of independent work. Optimal speech behaviour in all communicative situations for future professionals, is the professional norm, and the spoken word, which is an important means of understanding, beliefs, instrument of positive influence on a person is professionally necessary. Exercise technique skills will help future professionals to master fonatine breathing, voice, diction and basic qualities of their professional voice (necessary volume, tone, height, articulation).

Key words: *future specialist, training, speech practice, without communication features, extralinguistic communication modes.*

УДК 378.147

К. В. ЦАРЕНКО

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сформульовано сутність проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації. Проаналізовано наукову літературу за цією проблематикою. Висвітлено науковий апарат дослідження, спрямованого на розробку теоретико-методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації. Визначено напрямки подальших досліджень, яким виступає наукове обґрунтування параметрів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, ДЮСШ, тренер-викладач, підвищення кваліфікації.

Десятки років в Україні успішно функціонує система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) – позашкільних навчальних закладів спортивного профілю, місія яких у забезпеченні розвитку здібностей вихованців в обраному виді спорту, створенні необхідних умов для виховання гармонійної особистості, підготовки спортивного резерву збірних команд України.*

Необхідною передумовою успішності виконання ДЮСШ покладених на них суспільством функцій є перетворення тренера-викладача з пересічного організатора дозвілля дітей та підлітків у каталізатора особистісного зростання вихованців у трьох взаємопов'язаних аспектах: спортивному (розвиток здібностей в обраному виді спорту), фізкультурному (повноцінне оздоровлення, формування навичок здорового способу життя, забезпечення змістовного відпочинку) й соціальному (інтеріоризація суспільних цінностей) [4].

Утвердження відповідного формату професійної діяльності тренерів-викладачів пов'язане з наявністю в них високого рівня професійно-педагогічної компетентності, яка формується в процесі базової освіти, і закладає підґрунтя для системного прояву ними знань, умінь, здібностей та особистісних якостей у професійній діяльності [7].

Проте у межах базової освіти неможливо забезпечити тренера-викладача ДЮСШ сумою педагогічно-професійних знань, умінь і навичок, що будуть актуальними впродовж усієї професійної діяльності. Тому розвиток професійно-педагогічної компетентності має продовжуватися в системі підвищення кваліфікації.

Мета статті – визначити стан розробленості проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації.

Згідно з наказами Мінмолодьспорту України “Про затвердження Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів)” (2012) та “Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації тренерів та інших фахівців у сфері фізичної культури й спорту” (2010), один раз на чотири роки кожний тренер-викладач ДЮСШ має пройти курсове підвищення кваліфікації, яке проводиться: або в місцевих ВНЗ, де є профільні факультети (підвищення категорії до рівня першої та другої) або в Київському чи Львівському інститутах фізичної культури та спорту (здобуття вищої категорії).

Наш досвід показує, що сьогодні зміст курсів підвищення кваліфікації в професійно-педагогічному аспекті (принаймні, у разі підвищення категорії тренерів до першого та другого рівня) розробляється в умовах недостатньої розробленості планів та методичного забезпечення андрагогічного процесу.

Вищезазначене детермінує необхідність упорядкування, удосконалення та оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ. Утім на цьому шляху постає низка суперечностей, зокрема, між:

- соціально зумовленою необхідністю професійного розвитку тренерів-викладачів і відсутністю у них належної мотивації до підвищення власної кваліфікації;

- необхідністю врахування індивідуальних особливостей слухачів курсів підвищення кваліфікації та характером навчання, зорієнтованого на усередненого слухача;

- потребою у вдосконаленні, розширенні та оновленні професійно-педагогічних знань, умінь і навичок тренерів-викладачів на курсах підвищення кваліфікації в контексті особливостей їхнього виду спорту та усталеними традиціями орієнтації курсів підвищення кваліфікації на застарілі навчальні посібники та підручники із загальної педагогіки, у яких не враховано специфіку спортивної діяльності;

- вимогами професійної діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ до високого рівня сформованості навичок ефективної поведінки в конкретних ситуаціях, а також психофізичних властивостей, що забезпечують реалізацію цих навичок та відсутністю відповідних методичних розробок, адаптованих до умов курсів підвищення кваліфікації;

- необхідністю індивідуального підходу до визначення змісту самостійної роботи, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності в міжкурсний період та відсутністю чітких вимог щодо змісту цієї роботи в нормативних документах і методичних посібниках.

Підґрунтя для вирішення названих суперечностей закладено в наукових працях, присвячених розкриттю теоретико-методологічних засад післядипломної педагогічної освіти в Україні (В. Арешонков, А. Зубко, А. Кузмінський, В. Луговий, О. Мороз, В. Реутова, В. Руссол, Т. Хлебніков), у яких курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників по-

стають як необхідна ланка освітньої системи, покликана гнучко реагувати на суспільно-економічні запити.

У цих працях курси підвищення кваліфікації розглядаються як засіб спеціалізованого вдосконалення наявного професійно-освітнього статусу особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок на основі отриманого раніше кваліфікаційного рівня й практичного досвіду. Авторами підкреслено, що визначальною особливістю перманентної курсової підготовки є органічне поєднання стаціонарних форм роботи (курсний період) із самостійною роботою слухачів у міжкурсовому періоді [9].

Одним із підходів до визначення змісту післядипломної освіти постає компетентнісний підхід, в основу якого покладено практичну орієнтованість професійної підготовки (або перепідготовки), її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Розкриттю сутності професійної компетентності педагога присвячені роботи В. Байденка, А. Вербицького, О. Гури, І. Зимньої, М. Ільязової, Н. Кузьміної, А. Маркової. Аналіз праць зазначених авторів дав змогу усвідомити професійно-педагогічну компетентність тренера-викладача ДЮСШ як систему, що інтегрує не тільки знання, уміння, досвід, а й потреби, цілі й мотивацію професійно-педагогічної діяльності.

На особливу увагу заслуговують шляхи цілеспрямованого формування професійно-педагогічних компетенцій тренерів-викладачів, висвітлені в наукових працях, авторами яких досліджено й описано: педагогічні умови формування ключових фахових компетенцій (М. Буренко [1]), а також професійно-педагогічної компетентності (В. Пономарьов [8]); використання активних методів навчання у фізкультурній освіті (О. Ємець [2]); теоретико-методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності (А. Сватъєв [11], Є. Павлюк [6]); педагогічні умови формування психологічної готовності тренерів до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях (О. Хуртенко [13]); розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки (Т. Чопик [14]); теоретичні й методичні засади формування професійно-педагогічних якостей майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу (С. Сальникова [10]), спортивних ігор (В. Левків [3]), плавання (В. Назаренко [5]) та волейболу (Т. Тищенко [12]).

Слід зазначити, що побічно проблематику розвитку професійно-педагогічних якостей тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації порушено у дослідженнях В. Мазіна, О. Поповича, О. Свириденко. Однак їхню наукову увагу, насамперед, зосереджено на безпосередньому виконанні тренером своїх професійних функцій в умовах ДЮСШ.

Беручи до уваги результати досліджень зазначених авторів, у нашому дослідженні терміном “професійно-педагогічна компетентність” позначимо складову професійної компетентності тренера-викладача, що деталізується через компетенції в мотиваційній, когнітивній, поведінковій, цінні-

сно-змістовій та емоційно-вольовій сферах та утворюється сукупністю знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивів і якостей, які зумовлюють достатній рівень готовності до здійснення ефективної педагогічної взаємодії з вихованцями ДЮСШ [8, с. 66].

Узагалі ж, проведений аналіз наявних наукових джерел дав змогу констатувати, що на сьогодні питання розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації належного висвітлення не знайшли. Зокрема, залишилися не визначеними: індикатори, критерії та показники професійно-педагогічної компетентності; методи діагностики професійно-педагогічної компетентності. Не отримано експериментальних доказів того, що розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ відбувається не стихійно, а під дією певних методів та прийомів. Важливим є й те, що отримані на сьогодні наукові результати не можуть бути використані для створення цілісної методичної системи підвищення кваліфікації тренера-викладача ДЮСШ у професійно-педагогічному аспекті без суттєвої адаптації до реалій вишів, у яких проводяться відповідні курси.

Отже, недостатня розробленість проблематики розвитку педагогічних якостей тренерів-викладачів ДЮСШ зумовила спрямування наших зусиль на наукове обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності у процесі підвищення кваліфікації, а також формулювання на цій основі теми дисертаційної роботи в такому вигляді: “Розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації”.

У ході дисертаційного дослідження передбачено виконання таких *завдань*:

- уточнити зміст поняття “професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача”;
- розробити критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ;
- теоретично обґрунтувати й розробити модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації, змістовим ядром якої є необхідні й достатні педагогічні умови;
- експериментально перевірити ефективність моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації.

При цьому, *об’єктом дослідження* є процес підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, а його *предметом* – організаційно-педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Ми припускаємо, що розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації стане

більш ефективним у разі його організації на засадах авторської моделі, що передбачає створення таких педагогічних умов:

- визначення індивідуальних траєкторій процесу підвищення кваліфікації, що враховували б досвід, вид спорту, особистісні характеристики тренера-викладача, а також результати аналізу труднощів, з якими він стикається у своїй професійно-педагогічній діяльності;

- реалізація індивідуальних траєкторій розвитку професійно-педагогічної компетентності на основі оптимізації процесу засвоєння тренером-викладачем змісту теоретичного блоку курсів підвищення кваліфікації;

- інтеграція набутих знань і вмінь слухачів у межах майбутньої педагогічно-професійної діяльності за рахунок упровадження системи квазі-професійних індивідуалізованих тренінгів;

- визначення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності та надання на основі результатів цієї процедури вихідних рекомендацій щодо її розвитку в міжкурсовий період.

Наукова новизна та теоретична значущість результатів дослідження, на нашу думку, полягає в тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано та розроблено педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації; *уточнено* визначення, критерії та показники професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ; *удосконалено* засоби й методи розвитку та встановлення рівня професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації. *Подальшого розвитку* набуватимуть наукові положення компетентнісного підходу в безперервній освіті фахівців галузі фізичної культури і спорту.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: розроблено й впроваджено у навчальний процес освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації тренерів-викладачів “Сучасні аспекти теорії та методики спортивного тренування”; підготовлено й впроваджено в освітній процес методичні рекомендації для курсів підвищення кваліфікації.

Таким чином, загальним результатом досліджень, матеріали яких висвітлені в цій статті, є такі **висновки**.

У системі післядипломної підготовки тренерів-викладачів ДЮСШ існують невирішені суперечності, що утруднюють розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації.

Аналіз наукових джерел показав, що до сьогодні проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації розроблена недостатньо, що зумовлює актуальність дисертаційного дослідження у відповідному напрямі, результати якого мають певним чином сприяти оптимізації змісту післядипломної освіти тренерів-викладачів ДЮСШ у педагогічному аспекті.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні параметрів професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ.

Список використаної літератури

1. Буренко М. С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буренко Марина Сергіївна. – Запоріжжя, 2012. – 224 с.
2. Ємець О. Активні методи навчання в фізкультурній освіті [Електронний ресурс] / О. Ємець // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2–3. – С. 56–58. – Режим доступу: [articles/2002/](#).
3. Левків В. І. Тенденції розвитку системи професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів зі спортивних ігор у вищих навчальних закладах / В. І. Левків // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 3к (45). – С. 107–111.
4. Мазін В. М. Постановка проблеми організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах / В. М. Мазін, Т. Т. Ротерс // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя. – 2012. – № 2 (69). – С. 294–302.
5. Назаренко В. В. Деякі чинники формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи у дитячо-юнацьких спортивних школах із плавання / В. В. Назаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. “Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)” : зб. наук. пр. / за ред. Г. М. Арзютова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 3К (45) 14. – С. 188–192.
6. Павлюк Є. О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах / Євген Олександрович Павлюк // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2013. – № 2 (8). – С. 187–193.
7. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. В. Сущенко, А. В. Сватъєв, В. М. Папуча, В. М. Мазін / за заг. ред. А. В. Сущенко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – С. 244–336.
8. Пономарьов В. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Пономарьов ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2010. – 260 с.
9. Реутова В. В. Розвиток інформаційної культури вчителів економіки в системі післядипломної освіти як педагогічна проблема / В. В. Реутова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2011. – Вип. № 21 (74). – 504 с.
10. Сальникова С. В. Структура та зміст професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу / С. В. Сальникова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 5 (30). – С. 273–278.
11. Сватъєв А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Сватъєв. – Запоріжжя, 2013. – 43 с.
12. Тищенко Т. Б. Особливості формування професійно значущих якостей майбутніх тренерів-викладачів з волейболу у вищих навчальних закладах / Т. Б. Тищенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. / редкол. В. П. Андрущенко та ін. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12 (39). – С. 130–135.
13. Хуртенко О. В. Формування у майбутніх організаторів-тренерів психологічної готовності до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Хуртенко Оксана Вікторівна. – Хмельницький, 2008. – 22 с.

14. Чопик Т. В Дієвість педагогічних умов і моделі розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки / Т. В. Чопик // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. / редкол.: І. С. Руснак (наук. ред.) та ін. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича, 2013. – Вип. 654. Педагогіка та психологія. – С. 192.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2015.

Царенко К. В. Развитие профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в процессе повышения квалификации как педагогическая проблема

Сформулирована суть проблемы развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в процессе повышения квалификации. Проанализирована научная литература по данной проблематике. Представлен научный аппарат исследования, направленного на разработку теоретико-методических основ развития профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в процессе повышения квалификации. Определено направление дальнейших исследований, которое заключается в научном обосновании параметров профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, ДЮСШ, тренер-преподаватель, повышение квалификации.

Tsarenko K. Expansion of Professional and Pedagogical Competence of Coaches at Youth Sports Schools in the Process of the Career Development as the Pedagogical Problem

The article focuses on the fact that in the system of postgraduate education of coaches at Youth Sports Schools there are unresolved contradictions that make difficult the expansion of professional and pedagogical competence of coaches at Youth Sports Schools in the process of the career development. The analysis of these contradictions allows to formulate the problem essence of the expansion of professional and pedagogical competence of coaches at Youth Sports Schools on career development courses.

The analysis of scientific references on the given issue has showed that today the problem of the expansion of professional and pedagogical competence of coaches at Youth Sports Schools on career development courses isn't developed enough. On this basis, the conclusion about on the thesis relevance in this direction is made.

The expected results of this research should help to optimize the content of postgraduate education of coaches at Youth Sports Schools in the pedagogical aspect. The paper presents the scientific apparatus of the thesis that is dedicated to the development of theoretical and methodological foundations in the expansion of professional and pedagogical competence of coaches at Youth Sports Schools in the process of the career development.

Moreover, there is the prior area of the research that is aimed at the grounding of parameters of professional and pedagogical competence of coaches at Youth Sports Schools.

Key words: professional and pedagogical competence, Youth Sports School, coach, career development.

УДК [351.74: 371.2](477)

П. Д. ЧЕРВОНІЙ

**КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ КУРСОВИХ ОФІЦЕРІВ
ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ**

У статті розроблено компоненти, критерії та рівні готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами ВНЗ МВС України. Критерії готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами реалізуються через сформованість п'яти компонентів готовності: гностичного, орієнтаційно-цільового, комунікативного, конфліктологічного та вольового. За кожним компонентом готовності визначено рівні готовності та наведено їх характеристики. Кожен компонент розподілено на три рівні: нижчий за середній, середній, високий. Гностичний компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи визначено сформованістю теоретичних, методологічних і методичних знань про сутність проблеми виховання.

Ключові слова: *готовність, курсант, компоненти гностичний, орієнтаційно-цільовий, комунікативний, конфліктологічний, вольовий, виховна робота.*

Виховній роботі з курсантами ВНЗ МВС України в період реформ органів внутрішніх справ України приділено особливу увагу. Курсанти не тільки опановують майбутню професію, а й беруть активну участь в охороні громадського порядку, а саме в патрулюванні вулиць разом із своїми командирами – курсовими офіцерами. Тому командири на власному прикладі можуть показати, як необхідно спілкуватися з громадянами, керівниками підрозділів, прогнозувати та не допускати конфліктних ситуацій, здійснювати організацію служби разом з курсантським колективом.

Мета статті – презентувати на основі досліджених компонентів готовності розроблені критерії та рівні сформованості готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами ВНЗ МВС України.

У “Новому тлумачному словнику української мови” поняття “критерій” тлумачиться як “підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило” [1, с. 7]. В. В. Тушева визначає його як “узагальнений показник розвитку педагогічної системи, успішності діяльності, основа для класифікації” [2, с. 200]. Критеріями ефективності формування готовності є компоненти готовності. Відповідність критеріям готовності до виховної роботи в курсових офіцерів з курсантами реалізується через сформованість компонентів готовності: гностичного, орієнтаційно-цільового, комунікативного, конфліктологічного та вольового. Саме сформованість цих компонентів є результатом готовності курсових офіцерів до роботи. За результатами аналізу літератури, а також на основі зазначених нами компонентів готовності, виокремлено критерії та показники готовності курсових офіцерів до виховної роботи. Критерій передбачає виокремлення ряду ознак, за якими можна визначити критеріальні показники [2, с. 203]. Критерії повинні відповідати певним вимогам: бути об’єктивними, порівнювальними, містити суттєво важливі показники, бути стійкими протягом певного про-

міжку часу [3, с. 146]. У “Новому тлумачному словнику української мови” поняття “показник” тлумачиться як те, за чим можна судити про розвиток та хід чого-небудь [1, с. 761].

За кожним компонентом готовності визначимо рівні готовності та наведемо їх характеристики. Кожен компонент ми розподілили на три рівні: нижче за середній, середній, високий.

Гностичний компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи визначається сформованістю теоретичних, методологічних та методичних знань про сутність проблеми виховання. Звідси – високий рівень готовності передбачає вміння відтворювати фактичний матеріал, бачити та формулювати мету виховної роботи, висувати гіпотези щодо розв’язання поставлених завдань, обґрунтовувати хід їх розв’язання, виконувати перенос знань та вмінь у нову ситуацію. На цьому рівні відбувається оволодіння основними й вторинними методами пізнавальної діяльності, їх творчим використанням; середній рівень характеризується репродуктивним відтворюванням фактичного матеріалу та вмінням розв’язувати типові завдання, які потребують здійснення переносу знань та вмінь у дещо змінену ситуацію; нижче за середній рівень визначається знанням матеріалу та вмінням репродукувати його, виконувати пізнавальні дії за зразком.

Орієнтаційно-цільовий компонент готовності визначаємо як систему інтелектуальних, проектувально-прогностичних, організаторських вмінь і способів діяльності (інструменти одержання й переробки інформації та застосування знань на практиці) щодо виховної роботи з курсантами. Нижче за середній, середній та високий рівні сформованості цього компоненту готовності включають ті ж самі характеристики, що й у гностичному компоненті.

Комунікативний компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи включає у себе оволодіння знаннями, вміннями та навичками раціонального спілкування, виявлено за допомогою анкетування рівня комунікативних умінь, опитувальника “КОС – 2” [4], опитувальника соціально-комунікативної компетентності, та визначено за такими рівнями: високий рівень передбачає, що курсові офіцери не губляться у нових обставинах, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях. Для середнього рівня характерним є прагнення до контактів з людьми, намагання відстоювати свою точку зору, але їх потенціал не відрізняється високою стійкістю – таким людям потрібна подальша допомога щодо формування та розвитку визначених якостей особистості. Нижче за середній рівень (йому відповідає низький рівень за методиками) характеризується тим, що курсові офіцери не прагнуть до спілкування, віддають перевагу тому, щоб проводити час на самоті; в новому колективі почувають себе скуто, зазнають труднощів при встановленні контактів з людьми; не відстоюють свою точку зору, тяжко переносять образи; рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

За опитувальником соціально-комунікативної компетентності високий рівень передбачав, що курсові офіцери ефективно взаємодіють з курсантами, орієнтуються в соціальних ситуаціях, вміють правильно визначати особистісні особливості курсантів та їх емоційний стан, вибирати адекватні способи звернення до курсантів, прогнозувати поведінку курсантів. Для середнього рівня характерним є прагнення розвивати комунікативні вміння, знання й навички, інколи виявляти ініціативу в спілкуванні, прагнути орієнтуватися в соціальних ситуаціях, враховуючи особливості курсантів та їх емоційний стан у виховній роботі з курсантами. Нижче за середній рівень характеризується тим, що курсові офіцери неправильно орієнтуються в соціальних ситуаціях, не вміють правильно визначати особистісні особливості курсантів та їх емоційний стан у виховній роботі, вибирати адекватні способи звернення до курсантів і реалізувати їх в ході взаємодії, прогнозувати поведінку курсантів у спілкуванні.

Конфліктологічний компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи включає в себе оволодіння знаннями, вміннями та навичками раціонального спілкування (виявлено за допомогою анкетування рівня конфліктологічних умінь, опитувальником (В. Ільїна і П. Ковальова), опитувальником (К. Томаса)). Конфліктологічний компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи визначався нами за такими рівнями: високий рівень передбачав, що курсові офіцери проявляли надмірну вимогливість, наполегливість, мали високий рівень конфліктності, негативної агресивності. Для середнього рівня ситуативно проявляли конфліктність, негативну агресію, підвищену вимогливість і наполегливість у спілкуванні з курсантами. Нижче за середній рівень (йому відповідає низький рівень за методиками) характеризувався низькими конфліктністю, негативною агресивністю, проявляли адекватну вимогливість і наполегливість у виховній роботі. Курсові офіцери у спілкуванні з курсантами виявляли педагогічний такт, не створювали конфліктних ситуацій.

Вольовий компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи включає у себе оволодіння знаннями, організаторськими вміннями та навичками (виявлено за допомогою анкетування рівня організаторських умінь, опитувальників "КОС – 2"), визначено за такими рівнями: високий рівень передбачав, що курсові офіцери не губляться у нових обставинах, проявляють організаторські якості, вміють визначати мету в діяльності, доступно роз'яснювати завдання, доручати та здійснювати контроль відповідної роботи, враховують особливості курсантів у виховній роботі, проявляють ініціативу у спілкуванні, самостійно приймають рішення у складних, нестандартних ситуаціях. Для середнього рівня характерним є прагнення до контактів із курсантами, відстоювання своєї точки зору, але потенціал цих офіцерів не відрізнявся високою стійкістю; таким курсовим офіцерам потрібна подальша допомога щодо формування й розвитку організаторських здібностей. Нижче за середній рівень (йому відповідає низький рівень за методиками) характеризується тим, що курсові офіцери не праг-

нули до організаторської роботи, віддавали перевагу тому, щоб проводити час на самоті; у новому колективі не схильні проявляти ініціативу, зазнавали труднощів при встановленні контактів з курсантами; залежні від точки зору інших, тяжко переносили образи; уникали прийняття самостійних рішень.

За опитувальником А. Басса і А. Дарки, фізична, опосередкована, вербальна агресія, негативізм, образливість визначено за такими рівнями: для високого рівня характерним є високі показники фізичної, опосередкованої, вербальної агресії, негативізму, образливості, що неприпустимі у виховній роботі з курсантами, низькі вольові якості та емоційна стійкість. Для середнього рівня характерними є підвищені показники фізичної, опосередкованої, вербальної агресії, негативізму, образливості у відстоюванні власної точки зору, недостатньо розвиненими вольовими якостями та сформованою емоційною стійкістю. Нижче за середній рівень (йому відповідає низький рівень за методиками) характеризувався відсутністю проявів у курсових офіцерів у виховній роботі з курсантами фізичної, опосередкованої, вербальної агресії, негативізму, образливості, проявами вольових якостей та емоційної стійкості.

У ході формувального етапу експериментального дослідження прагнули створити атмосферу зацікавленості кожного офіцера (врахували досвід роботи, освіту, функціональні обов'язки, вік, комунікативні здібності), підтримували бажання знайти власний спосіб спілкування у виховній роботі з курсантами, що забезпечує ефективність розвитку комунікативної та конфліктологічної компетентності. Навчальну діяльність у процесі експериментального дослідження орієнтували на професійний саморозвиток курсових офіцерів, власну зацікавленість, професійні інтереси, здібності, вимоги МВС України щодо виховної роботи, профілактики правопорушень та надзвичайних подій, розвиток комунікативних, конфліктологічних та організаторських умінь.

При розробці рівнів сформованості готовності зауважено, що кожен рівень включає в себе педагогічні знання, уміння, навички та професійно значущі якості особистості. Оціночні фази рівня сформованості готовності курсових офіцерів проводилися на початку експерименту й після закінчення вивчення спеціального курсу.

У процесі складання схеми дослідження керувалися адаптованими методиками з'ясування рівнів розвитку професійно значущих якостей курсових офіцерів та організаторських, комунікативних і конфліктологічних умінь. Передусім було визначено параметри (компоненти), тобто величини, що характеризують основні якості процесу та критерії.

Розглядаючи психологічний аспект готовності, ми звернулись до праць учених-педагогів [5; 6; 7], у яких готовність розподілено на рівні: високий, середній і низький, однак замість низького рівня ми будемо застосовувати рівень нижче за середній, тому що курсові офіцери вже працюють на посадах. Така ієрархізація для нашого дослідження більше від-

повідас педагогічним засадам формування в курсових офіцерів готовності до виховної роботи.

Ми проаналізували складові рівнів готовності до професійної діяльності, обґрунтовані в дослідженні І. А. Новака [7], і дійшли висновку, що їх структура може бути підґрунтям при розробці рівнів готовності до виховної роботи курсових офіцерів. Для цього встановлено, що критеріями будь-якого рівня можуть бути опис якостей, які повинен формувати фахівець для виховної роботи з курсантами; ставлення до виконання функціональних обов'язків; методи досягнення виховної мети; застосування знань, умінь та досвіду в процесі виховної роботи.

Готовність курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами ми визначили через такі показники: організаторські вміння, комунікативні й конфліктологічні вміння та їх компетентність; якість педагогічних знань; професійні вміння; уміння регулювати свій емоційний стан і розпізнавати емоційний стан курсантів; розвиток професійно значущих якостей. Чим повніше уявлення курсового офіцера про педагогічне явище у виховній роботі, тим глибше й усвідомленіше буде його поняття про нього.

Високий рівень готовності до виховної роботи характеризується наявністю педагогічних і професійних знань, нормативних документів щодо організації виховної роботи, вміннями визначати мету, скласти алгоритм виховного заходу, розвинутих умінь і навичок для її здійснення; бажанням і вмінням організовувати різноманітні заходи, здатністю використовувати нові засоби та способи виховної роботи; схильністю до співробітництва, розвиненістю комунікативних умінь і навичок для встановлення педагогічних стосунків і взаємин із курсантами, розвиненістю вольової сфери й організаторських здібностей, високою позитивною агресивністю, низькою конфліктністю й незначною вербальною агресивністю, вміннями керувати власними емоціями.

Для середнього рівня властиві поверхові педагогічні та професійні знання щодо організації виховної роботи з курсантами; невпевненість у своїх вміннях і навичках; непостійне врахування особистісних особливостей курсантів у виховній роботі; потреба в підтримці та зовнішньому контролі в організації, здійсненні виховної роботи з курсантами; створенні сприятливого морально-психологічного клімату в навчальній групі; недостатня сформованість конфліктологічних знань і вмінь, що не дають змоги запобігти конфліктним ситуаціям із курсантами, рівень негативної агресивності перевищує рівень позитивної та сприяє загостренню відносин між курсовими офіцерами й курсантами. Наявна тенденція рівнів сформованості вмінь керувати власними емоціями, організовувати та проводити інформаційні години.

Нижче за середній рівень готовності курсових офіцерів до виховної роботи характеризується низьким рівнем педагогічних і професійних знань нормативних документів щодо організації виховної роботи; слабко розвиненими вміннями визначати мету виховної роботи та її досягати; недостат-

ньо розвиненими організаторськими, комунікативними та конфліктологічними вміннями, що забезпечують організацію та здійснення виховної роботи; навичками встановлення педагогічних стосунків і взаємин із курсантами; низькою схильністю до співробітництва, компромісу, низькою позитивною та підвищеною вербальною агресивністю, конфліктністю, підозрілістю, непоступливістю, нетерпимістю до думки інших, що вказує на не вміння керувати власними емоціями, будувати ділові й вимогливі стосунки, залучати курсантів до співробітництва.

Рівень засвоєння комунікативних, конфліктологічних, педагогічних, організаторських знань, умінь і розвиток навичок, самостійність їх суджень, наявність необхідних професійно значущих якостей є показником формування в курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами.

Висновки. Отже, розроблені критерії оцінювання готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами, що вміщують показники й рівні сформованості комунікативної та конфліктологічної компетентності й організаторських умінь курсових офіцерів дають змогу більш точно визначати рівень їх підготовленості.

Список використаної літератури

1. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : АКОНІТ, 2006. – Т. 2. – С. 796.
2. Тушева В. В. Основи науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. / В. В. Тушева. – Харків : Нове слово, 2006. – 219 с.
3. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : РАО, 1997. – 511 с.
4. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / Анатолий Васильевич Батаршев. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с.
5. Ісаєнко Т. К. Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ісаєнко Тетяна Костянтинівна. – Полтава, 2005. – 219 с.
6. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – Київ : Знання, 1989. – 48 с.
7. Новак І. А. Дидактична модель підготовки оперативного складу Прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Новак. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2003. – 244 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Червоный П. Д. Компоненты и уровни готовности курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами ВУЗ МВД Украины

В статье разработаны компоненты, критерии и уровни готовности курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами вузов МВД Украины. Критерии готовности в курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами реализуются с помощью формирования пяти компонентов готовности: гностический, ориентированно-целевой, коммуникативный, конфликтологический и волевой. По каждому компоненту готовности определен уровень готовности и приведены их характеристики. Каждый компонент разделен на три уровня: ниже среднего, средний, высокий. Гностический компонент готовности курсовых офицеров к воспитательной работе определяется формированием теоретических, методологических и методических знаний о сущности проблемы воспитания.

Ключевые слова: готовность, курсант, компоненты гностический, ориентационно-целевой, коммуникативный, конфликтологический волевой, воспитательная работа.

Chervoniy P. Components and Levels of Course Officers' Readiness for Educational Work with with Cadets of Higher Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

The article presents developed components, criteria and levels of course officers' readiness for educational work with cadets of higher educational institutions of the MIA of Ukraine. The criteria of course officers' readiness for educational work are realized through formation of five readiness components: a gnostic, an orientation-purpose, a communicative a conflictological and a volitional ones. The level of each component readiness has been determined and its characteristics are given. Each component is divided into three levels: below medium, medium and high ones. The gnostic component of readiness of the course officers for educational work is determined by formation of theoretical, methodological and methodical knowledge of the essence of educational problems. orientation-purpose component of readiness is determined as a system of intellectual, project-prognostic, organizational skills and ways of performing educational work with the cadets. Communicative and conflictological components of readiness of the course officers for educational work include mastering knowledge, abilities and skills of rational communication. Volition component of readiness of the course officers for educational work includes mastering knowledge, organizational abilities and skills. High level of readiness for educational work is characterized by the availability of pedagogical and professional knowledge. Superficial pedagogical and professional knowledge as to the organization of educational work with the cadets is characteristic of the medium level. The level of readiness of the course officers for educational work which is below medium is characterized by a low level of pedagogical and professional knowledge and knowledge of normative documents regulating the organization of educational work.

Key words: readiness, cadet, components: gnostic, orientation-purpose, communicative, conflictological, volition, educational work.

УДК 387.147:811.11

Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Подано основні вимоги до фахівців харчової галузі та особливості харчової освіти у вищих навчальних закладах. Визначено підходи в системі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Запропоновано систему іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів, основними структурними елементами якої виступають цільовий, змістовий, процесуально-технологічний і результативний компоненти.

Ключові слова: фахова діяльність, програма підготовки, система іншомовної підготовки, теоретична і практична іншомовна підготовка, педагогічні підходи.

Харчова промисловість – одна з найбільших та найважливіших галузей промисловості України. Від рівня її розвитку, стабільності функціонування залежать стан економіки й безпека держави, розвиток внутрішнього та зовнішнього ринків, а також рівень життя населення. Для подальшого розвитку підприємств харчової промисловості й забезпечення їх рентабельності необхідна якісна підготовка фахівців, спроможна забезпечити потреби споживача та виробника галузі.

Сучасні умови існування харчових підприємств на українському й зарубіжному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця харчової галузі. Сучасний фахівець повинен мати належний рівень знань із дисциплін гуманітарної й соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної й практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, у свою чергу, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішують на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в україномовному, так й в іншомовному середовищі при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості має орієнтуватись на перспективи міжнародної співпраці, забезпечення мобільності як науковців, викладачів, так і студентів у межах глобального освітнього й наукового простору. Приведення такої підготовки у відповідність до світових стандартів вищої освіти посилює значущість її іншомовного комунікативного компонента. Комунікацію іноземними мовами розглядають члени Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одну з восьми ключових компетенцій, що формуються у процесі навчання.

Проблемам формування змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей присвячено наукові праці О. Петрашук, Л. Черноватого, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson, М. St John, А. Waters, С. Wrangham-Briggs та ін.

Фундаментальним питанням професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю присвячено праці В. Андрущенка, П. Атутова, Н. Бідюк, С. Білевич, І. Зязюна, І. Козловської, В. Кременя, О. Літікова, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та ін. Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців висвітлено в дослідженнях О. Артем'єва, Й. Берман, О. Бігич, Н. Бориско, Є. Верещагіна, Р. Гришкової, Є. Пассова, Г. Рогової, О. Тарнопольського та ін.

Проте нині в педагогічній науці відсутнє фундаментальне дослідження, яке б висвітлювало теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів-технологів.

Метою статті є виявлення особливостей професійної іншомовної підготовки в межах особистісно орієнтованого підходу в Національному університеті харчових технологій, яке ґрунтується на потребі гармонійності в розумовому й морально-духовному розвитку майбутнього фахівця.

Національний університет харчових технологій (НУХТ) – один із провідних навчальних закладів професійної освіти України – в умовах розбудови нашої незалежної демократичної держави та здійснення докорінних соціально-економічних перетворень, є яскравим прикладом практичної реалізації освоєння й забезпечення ступеневої багаторівневої професійно орієнтованої іншомовної підготовки (ІІІ) майбутніх фахівців харчової галузі (бакалаврів, спеціалістів, магістрів), які адаптовані до нових соціоекономічних реалій у межах Болонського процесу та володіють на професійному рівні двома й більше іноземними мовами (ІМ) [3].

Результати проведеного нами опитування та тестування свідчать про недостатній рівень сформованості іншомовної підготовки у 71,8% (із вибірки обсягом 679) студентів Національного університету харчових технологій. Зафіксовано низький рівень розвитку прагматичної, стратегічної, лінгвістичної, соціокультурної й міжкультурної компетенцій. Незадовільні показники іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості зумовлюють необхідність її кардинальної модернізації на основі досягнень української та зарубіжної педагогічної науки.

Виходячи з вищезазначеного, стратегія педагогічної діяльності полягає у формуванні та підтриманні суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі між викладачами та студентами, між студентами як суб'єктами учіння; і реалізації викладачем функцій суб'єкта безпосередньої педагогічної взаємодії; а стратегія діяльності студента – у формуванні та підтриманні стійкої мотивації навчально-пізнавальної діяльності й учіння, творчому вдосконаленні методики та технологій іншомовного навчання.

За напрямом “Харчові технології та інженерія” “бакалавр” (денна форма навчання – 4 роки), а також за спеціальностями “Технології харчування” та “Технології у ресторанному господарстві” університет здійснює підготовку фахівців, які отримують необхідні знання для ведення технологічних процесів одержання харчових продуктів, проектування (конструю-

вання) технологічної апаратури харчових виробництв, дослідження, випробування, монтажу, устаткування й обслуговування апаратів харчових виробництв. Фахівці з харчових технологій та інженерії володіють необхідними знаннями у сфері розробки технологій харчових продуктів. Сферою їх діяльності є як традиційні, так і нові технології продуктів харчування високої якості. У процесі навчання студенти освоюють теоретичні основи харчових технологій, сучасні технології харчової промисловості, методи мікробіологічного, хіміко-технологічного контролю за сировиною, напівпродуктами та готовою продукцією харчової промисловості. Майбутні фахівці здатні проектувати й розробляти сучасні технології харчових продуктів з використанням найновіших інформаційно-програмних засобів.

Посади, що займають випускники спеціальності після завершення навчання, а саме: інженер (інші галузі інженерної справи), майстер виробничих дільниць (підрозділів) у харчовій промисловості, технолог на підприємствах харчової промисловості, технік-лаборант (хімічні й фізичні дослідження) на підприємствах харчової промисловості, технік-проектант на підприємствах харчової промисловості, – зобов'язують до здійснення професійно орієнтованої комунікації [7; 8].

Професійна діяльність інженера-технолога з харчових технологій та інженерії на первинних посадах полягає в:

- організації діяльності підприємств харчової промисловості та закладів ресторанного господарства, координації роботи їх структурних підрозділів;
- організації виробництва харчових продуктів;
- забезпеченні відповідного рівня якості продукції підприємств харчової промисловості та закладів ресторанного господарства;
- забезпеченні охорони праці й техніки безпеки;
- вивченні та аналізі маркетингової діяльності, розробленні комплексу маркетингових заходів впливу на ринок і конкурентну позицію підприємств харчової промисловості та закладів ресторанного господарства;
- опануванні чинної законодавчо-нормативної бази з питань функціонування галузей харчової промисловості та закладів ресторанного господарства;
- плануванні й проектуванні підприємств харчової промисловості та закладів ресторанного господарства;
- проектуванні технологічних процесів виробництва продукції підприємств харчової промисловості й закладів ресторанного господарства та вдосконаленні технологічних режимів і технологічних операцій;
- володінні практичними навичками роботи з комп'ютерною технікою та у сфері інформаційних технологій, проведенні відповідних розрахунків;
- розробленні короткострокових і середньострокових планів діяльності підприємств харчової промисловості та закладів ресторанного господарства; плануванні потреби в ресурсах (матеріальних, фінансових, трудових);

- застосуванні інноваційних інформаційних технологій у роботі підприємств та закладів;
- володінні сучасною діловою українською й іноземними мовами професійного спрямування.

Інженери-технологи з харчових технологій та інженерії спроможні працювати в структурних підрозділах підприємств харчової промисловості різних галузей і закладах ресторанного господарства.

Основні напрями професійної діяльності: інженерно-технічна, виробничо-технологічна, організаційна, інженерно-дослідна.

Інженер-технолог з харчових технологій та інженерії за умови набуття відповідного досвіду може адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності: проектно-технологічна, організаційно-управлінська, маркетингова [7; 8].

Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів-технологів-технологів має орієнтуватись на перспективи міжнародної співпраці, забезпечення мобільності як науковців, викладачів, так і студентів у межах глобального освітнього й наукового простору. Приведення такої підготовки у відповідність до світових стандартів вищої освіти посилює значущість її іншомовного комунікативного компонента [2; 5; 6].

Розроблена концепція іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів-технологів містить такі основні положення:

- для створення умов, що забезпечують цілеспрямований процес формування ІПП майбутніх інженерів-технологів-технологів, проектування педагогічної системи має здійснюватися на основі сукупності філософських, загально- і частково наукових підходів і методів, що відповідають специфіці поставленої проблеми;
- педагогічна система формування ІПП повинна ґрунтуватися на принципах наступності, додатковості, поєднання евристичних і репродуктивних методів, міждисциплінарної інтеграції, соціокультурної та професійної спрямованості, варіативності групової взаємодії;
- формування ІПП здійснюється в межах як формальної іншомовної освіти, так і неформальної (участь у мовних програмах, що реалізуються в студентських таборах, виступи на студентських наукових конференціях, участь у конкурсах, вікторинах, олімпіадах) та інформальної (підготовка до участі в мовних олімпіадах, написання рефератів, ведення щоденника студента й мовного портфеля тощо);
- створення культурно-освітньо-виховного середовища, націленого на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей культури країни досліджуваної мови, є необхідною умовою ефективності цього процесу;
- формування ІПП майбутніх інженерів-технологів здійснюється з використанням інформаційних технологій, а саме у формі змішаного навчання;
- процес формування ІПП представлений як єдність формальної, неформальної та інформальної освіти в цілісну систему безперервної іншомо-

вної підготовки, в якій студент займає активну позицію й реалізує себе як суб'єкт міжкультурної, міжособистісної та комунікативної діяльності;

– процес формування ІПП ефективний за умови такої послідовності освітніх етапів: від уявлень – до знань, від знань – до вмінь і навичок і далі – до компетентності.

При розробці теоретичної моделі педагогічної системи формування ІПП у студентів технічних ВНЗ ми, крім концептуальних ідей, керувалися: по-перше, аналізом досвіду організації та функціонування іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, наявного в провідних українських ВНЗ; по-друге, особистим досвідом викладання іноземної мови в Національному університеті харчових технологій.

У розробленій моделі основними структурними елементами системи формування ІПП, взаємодія яких забезпечує її функціонування й цілісність, є цільовий, змістовний, процесуально-технологічний і результативний компоненти.

Цільовий компонент системи формування у студентів ІПП представлений єдністю мети й системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечує її досягнення. Розробка цілей системи формування ІПП майбутніх інженерів-технологів становить основу проектування її змісту.

Формування компетенцій, що входять до складу ІПП, повинно забезпечувати, на нашу думку, досягнення виховних, освітніх і розвивальних цілей, тісно взаємопов'язаних між собою.

До виховних цілей ми зараховуємо формування професійно важливих якостей фахівця та інтересу до іншомовної культури; до освітніх цілей – підвищення загальної культури й професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів, поповнення, поглиблення та вдосконалення знань з іноземної мови шляхом самоосвіти; до розвивальних цілей – розвиток інтелектуальної, емоційної та мотиваційних сфер особистості студентів, формування самосвідомості особистості, самовираження й саморегуляції, особистісної рефлексії.

Інтегративна мета навчання іноземної мови – формування здатності й готовності здійснювати міжособистісну та міжкультурну взаємодію з носіями мови в інженерно-технічній сфері.

Змістовний компонент представлений єдністю елементів формальної (лекції, практичні заняття, семінари та дидактичні матеріали, що використовуються при реалізації цих форм), неформальної (участь у мовних програмах, що реалізуються в студентських колах, виступи на студентських наукових конференціях, участь у конкурсах, вікторинах, олімпіадах) і інформальної (підготовка до участі в мовних олімпіадах, написання рефератів, ведення щоденника студента й мовного портфеля тощо) освіти.

Відповідно до цільового, змістовного й результативного елементів теоретичної моделі проекрованої системи формування ІПП у майбутніх інженерів-технологів її процесуально-технологічний компонент є систе-

мою етапів і методів, передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на формування цієї компетенції.

Основними технологіями навчання є ігрові та проектні, а також технологія реалізації контекстного та проблемного навчання.

Кожному етапу цілісного процесу формування ІПП відповідає певна базова форма організації діяльності студентів (різні форми занять): навчальна діяльність академічного типу в межах формальної освіти, самостійна робота (інформальній освіта), а також різні елементи неформальної освіти.

Результативний компонент являє компонентну структуру ІПП інженера-технолога (мотиваційний, когнітивний і рефлексивно-оцінний) і критерії оцінювання сформованості окремих компонентів: ступінь вираженості мотивів вивчення іноземних мов, рівень розуміння студентами іншомовної інформації, сформованість рефлексивних умінь, здатності студентів до самоврядування.

Запропонована нами система формування ІПП майбутніх інженерів – цілісна й відкрита система, оскільки кожен її компонент, володіючи певними властивостями, є лише частиною цілісності властивостей усієї системи професійної підготовки фахівця. Формування ІПП можливо лише при цілепокладанні та прогнозуванні результату, виборі певного виду діяльності майбутнього фахівця та викладача при забезпеченні цієї діяльності відповідними технологіями, оцінюванні результату цієї діяльності.

Система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості ґрунтується на інтеграції компетентнісного, системного, синергетичного, диференційного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного підходів, що окреслюють вимоги до цілепокладання, організації процесу формування іншомовної професійної компетентності студентів, побудови змісту навчання іноземної мови професійного спрямування, взаємодії суб'єктів навчального середовища, сприяють оптимізації процесу формування іншомовної професійної компетентності.

Особистісно зорієнтований компетентнісний підхід до визначення результатів навчання, що ґрунтується на їх описі в термінах компетентностей, є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю набуває якостей студентоцентрованості.

Тому під компетентностями майбутнього інженера-технолога харчової промисловості варто розуміти динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, професійно зорієнтованих особистих якостей, які чітко описують результати навчання за освітньою навчальною програмою. Вони (компетентності) покладені в основу кваліфікації випускника, який володіє двома і більше ІМ, що надає йому конкурентоспроможності на світовому ринку праці, а компетенція – це повноваження, надані працівнику харчової промисловості, які входять до його службових та інших прав і обов'язків [3].

Слідом за зазначеним вище, обґрунтування потребує й методологічний підхід задля реалізації іншомовної освіти майбутнього інженера-

технолога харчової промисловості щодо володіння двома й більше ІМ у нелінгвістичному ВНЗ.

У науковій літературі термін “підхід до навчання” вживають у значенні сукупності прийомів і способів навчання, як світоглядну категорію, що відображає соціальні установки суб’єктів навчання – носіїв суспільної свідомості (майбутніх працівників туристичної галузі), як стратегію навчання, як найзагальнішу концептуальну позицію (в її основі лежить одна вихідна ідея).

У дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу до вивчення НМПС як другої ІМ після англійської в більш широкій категорії, ніж традиційне поняття “стратегія навчання”.

Адже, на нашу думку, поняття “підхід” включає в себе стратегію та визначає методи, форми, прийоми іншомовного навчання першою і другою ІМ загалом, являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами, включаючи суб’єктів педагогічної взаємодії: викладача та студента безпосередньо.

Відповідно до плюрилінгвального підходу, що є одним із провідних підходів до навчання суміжних мов за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [2; 5; 6], для майбутнього інженера-технолога харчової промисловості більш важливим, ніж знання окремих ІМ, є індивідуальний професійно зорієнтований мовний досвід, в якому ІМ не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну іншомовну комунікативну компетентність, де рідна та друга ІМ переплітаються й взаємодіють.

Актуальності цей підхід набуває в процесі міжнародної професійно орієнтованої іншомовної комунікації фахівців, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної ІМ і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Професійною метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника.

З такого погляду плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному й граматичному рівнях, що відображено в змісті програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра галузі знань 0517 “Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції” напряму підготовки 6.051701 “Харчові технології та інженерія”, програм нормативних дисциплін “Друга іноземна мова” [7; 8].

Висновки. Сучасні освітні процеси у вищій освіті зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи, що передбачає оптимальне поєднання традиційних і новаторських підходів до проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, використання інноваційного досвіду інтердисциплінарних наукових розвідок. Проте методичне його забезпечення, маючи фрагментарний і несистемний характер, не враховує специ-

фіки харчової промисловості та сучасного етапу розвитку вищої освіти, чому й буде присвячено перспективи подальших наших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Окопная Я. В. Профессионально ориентированная немецкоязычная компетентность будущих специалистов сферы обслуживания / Я. В. Окопная // “Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии”: матер. XIV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (13 июня 2013 г.). – Москва : Международный центр науки и образования, 2013. – 232 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – Київ : Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / колектив авторів: С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – Київ : Ленвіт, 2006. – 90 с.
6. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колект. моногр. / заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
7. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра галузі знань 0517 “Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції” напряму підготовки 6.051701 “Харчові технології та інженерія”. – Київ, 2013.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 0517 “Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції” напряму підготовки 6.051701 “Харчові технології та інженерія”. – Київ, 2013. – 36 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2015.

Чередниченко Г. А., Шапран Л. Ю. Особенности иноязычной профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли

Статья посвящена проблеме подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли. Представлены основные требования к специалистам пищевой отрасли и особенности пищевого образования в высших учебных заведениях. Определены подходы в системе формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих инженеров-технологов пищевой промышленности. Предложена система иноязычной профессиональной подготовки будущих инженеров-технологов, основными структурными элементами которой выступают целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативный компоненты.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, программа подготовки, система иноязычной подготовки, теоретическая и практическая иноязычная подготовка, педагогические подходы.

Cherednichenko G., Shapran L. Features of Foreign Language Training of Future Engineers in Food Industry

The article is devoted to the training of future engineers in food industry. Modern conditions of existence of food enterprises on the domestic and foreign markets impose high demands on the level of training of food industry specialists. A modern specialist must have appropriate knowledge in the subjects of humanitarian and social-economic, mathematical and natural sciences, vocational and practical training, have professional and practical skills, which are a basis for a significant professional answer on specific manufacturing situations that are routinely resolved at the food industry in both Ukrainian and foreign language in various forms of work organization and production in a competitive environment.

The paper presents the main requirements for food industry professionals and features of food education in higher educational institutions. The peculiarities of the system of development of foreign language professional competence of future engineers in food industry are discussed. The system of foreign language training of future engineers of food industry with its main structural elements as objective, meaningful, technological and resultant ingredients is proposed. The proposed system of formation of future engineers foreign language professional competence is integrated and open system because each of its components has certain properties which are only part of the integrity of the entire system of training specialists. The concept of foreign language training of future engineers in higher educational establishments is developed. The system of formation of foreign language professional competence of engineers in food industry is based on integration of competence-based, systematic, synergetic, differential, individually-oriented and active approaches. The main technologies of student's training are project technology, modeling and contextual problem-based learning.

Each stage of the process of forming foreign language professional competence has certain basic form of organization of students (different forms of employment), academic type of learning activities in the framework of formal education, self-study (informal education), and various elements of non-formal education.

Key words: *professional activity, training, system of foreign language training, theoretical and practical foreign language training, pedagogical approaches.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ДО САМОПРОСУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз психологічних і педагогічних досліджень щодо визначення терміна “самопросування”. Розглянуто особливості самопросування у професійній діяльності особистості; уточнено сутність поняття “самопросування інженера-педагога у професійній діяльності”. Визначено умови успішного формування умінь і навичок самопросування під час професійної підготовки інженера-педагога та окреслено шляхи їх реалізації.

Ключові слова: інженер-педагог, професійна діяльність, самопросування у професійній діяльності, уміння й навички.

Соціально-економічні перетворення в усіх сферах людського життя мають істотний вплив на систему української освіти та створюють реальні передумови для її оновлення. Основним чинником оновлення професійної освіти виступають запити економіки соціальної сфери, науки, техніки, державного й регіонального ринків праці, а також перспективні потреби їх розвитку. Суспільству, що розвивається, потрібні освічені, моральні, підприємливі люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, співпрацювати, відрізнятися креативністю, мобільністю, динамізмом і конструктивністю.

У цьому аспекті важливо підготувати майбутніх інженерів-педагогів до самопросування в ситуації нестабільності професійного простору.

Різні аспекти професійної підготовки фахівця досліджували О. Бойко, М. Вачевський, С. Гончаренко, О. Демченко, Л. Дибкова, Л. Карпова, Г. Костишина, Г. Копил, В. Костенко, В. Петрук, Н. Уйсімбаєва та ін.

Підготовці інженера-педагога присвячено праці Б. Васильєва, Т. Дев'ятьярової, І. Каука, А. Казанчан, В. Логінова, Л. Тархан та ін.

Проблему самопросування особистості у професійній сфері розглядали І. Гоффман, Е. Джонс, М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Сидоренко та ін.

Мета статті – уточнити сутність поняття “самопросування майбутнього інженера-педагога”; визначити умови успішного формування умінь і навичок самопросування у професійній діяльності під час професійної підготовки інженера-педагога.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень переконує в тому, що самопросування займає значне місце у структурі професійної діяльності інженера-педагога і є однією з основних ланок у системі управління нею.

Енциклопедичний словник з психології та педагогіки розглядає це поняття як асертивність – самопросування або просування своєї волі.

Поняття “самопросування” відноситься до термінологічного апарату психолого-педагогічних досліджень останнього десятиліття і не має однознач-

чного трактування. Багато дослідників пропонують розглядати його за допомогою звернення до різних термінів, які дають змогу окреслити низку особливостей самопросування особистості, які є, на їх думку, найзначущими:

– *самопрезентація*. Так, на думку Едварда Джонса, самопросування є проявом своєї компетентності в підготовці, проведенні і, можливо, коментуванні своєї презентації [13].

І. Гоффман, розглядаючи різні аспекти самопрезентації, стверджує, що людина має мобілізувати всю свою активність, щоб справити потрібне враження на людей, у яких вона зацікавлена [2];

– *самоподання*. При цьому термін “самоподання” визначає позицію людини щодо регулювання власних відносин з оточуючими, балансує між полюсами відкритості-закритості (захищеності). Самоподання завжди залишається показником компетентності особистості у спілкуванні, засвідчує здатність людини гнучко реагувати на зміни ситуації взаємодії, прогнозувати особливості відповідної реакції співрозмовника, спираючись на його індивідуальні особливості.

Самоподання – один з механізмів саморегуляції особистості та регуляції міжособистісних відносин. Саме тому його вивчення необхідне для глибшого розуміння й осмислення сутності поведінки особистості у сфері спілкування [1]. Головна мета самоподання полягає у створенні адекватного образу в конкретній ситуації для того, щоб оточуючі могли скласти правильне уявлення про наміри й цілі людини в ситуації самоподання [10];

– *конкурентоспроможність*, яку розглядають як індивідуально-особистісну характеристику майбутнього фахівця, інтегральну якість особистості, що передбачає сукупність ключових компетенцій і ціннісних орієнтацій, що дають змогу особистості успішно функціонувати в соціумі, цивілізовано вирішувати проблеми професійного зростання [11, с. 67–69].

Конкурентоспроможність спеціаліста – комплексна властивість, що має свої ресурси: вік, психофізичне здоров’я, зовнішність, здібності, рівень інтелекту, запас енергії, а також моральні складові (систему цінностей, вірувань, особистих обмежень та ін.) (В. Андреева, Б. Паригіна та ін.);

– *аргументація*. На думку О. Сидоренко, “самопросування по суті – це теж аргументація. Це демонстрація фактів, які сприймаються як аргументи” [7];

– *професійна компетентність фахівця*. На сьогодні наявні дві точки зору на професійну компетентність фахівця.

Перша орієнтована на те, що робота не за фахом, зміна виду діяльності, отримання другої вищої освіти являють собою скоріше рідкісні винятки, ніж правила. Прихильники цієї, класичної, точки зору схильні до думки, що спеціалізація – це готові знання та навички, якими повинен володіти працівник, що приходить в організацію, і які необхідні для виконання заданої конкретної роботи (або групи робіт).

Друга точка зору більше відображає стан сучасного мобільного суспільства. Відповідно до неї, існує багато посад, де спеціальні знання, умін-

ня та навички не досить важливі. Тому для ефективного виконання кваліфікованої праці достатньо загальної вищої освіти, що формує у майбутнього працівника такі універсальні здібності, як висока здатність до навчання, гнучкість, адаптивність тощо. Прихильники цієї точки зору зазначають, що спеціальні знання та навички неважко придбати в процесі навчання безпосередньо на робочому місці або в процесі додаткового навчання [12];

– *самоорганізація*. Так, М. Дьяченко та Л. Кандилович під самоорганізацією особистості розуміють “інтегральну сукупність природних і соціально придбаних властивостей, втілену в усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах поведінки, реалізовану в упорядкованості діяльності та поведінки” [3, с. 45].

Таким чином, під самопросуванням у професійній діяльності інженера-педагога розуміємо складну, багатоступеневу інтегральну властивість, в основі якої лежать кваліфікаційний, психофізіологічний, творчий і комунікативний потенціал, спрямований на структурування фахівцем своєї активності, що виражається через створення системи самостійних дій, кожна з яких має власне функціональне наповнення і робить певний внесок в успішне досягнення мети професійної діяльності. Самопросування передбачає формування цілого комплексу умінь і навичок організації, які забезпечують фахівцю високий професійний статус, рейтингову позицію на відповідному галузевому ринку праці та стійкий попит на його професійні послуги.

У процесі професійної підготовки інженера-педагога уміння самопросування розглядаємо у межах розгортання синергетичних процесів [5], які неминуче виникають у навчанні і розглядаються як внутрішні самопроцеси в системі особистості, особистісних структурах свідомості суб’єктів навчання.

До умінь і навичок самопросування у професійній діяльності відносять:

- організаційні (уміння організувати себе, свій час, свої дії) [4];
- проектувальні (уміння планувати свою діяльність, орієнтуватися в часі, прогнозувати наслідки своїх рішень, формувати стратегії свого розвитку і самовдосконалення);
- виконавські (самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, конструктивно вести ділове спілкування);
- контрольно-оцінювальні (адекватно оцінювати результати своєї діяльності, контролювати власну діяльність) [8];
- професійного самовизначення;
- професійної саморегуляції;
- діагностико-прогностичні, проектувальні й організаційно-творчі вміння професійної самоорганізації [9];
- використовувати власні інтелектуальні й емоційно-вольові риси для розв’язання професійно значущих завдань [6, с. 7].

Для того, щоб сформувані у майбутніх інженерів-педагогів уміння й навички із самопросування у професійній діяльності необхідно розвивати в них: активну життєву позицію; серйозну мотивацію до професії; схильність

до саморозвитку, системність мислення, самоактуалізацію; працьовитість і бажання працювати, націленість на результат; незалежність; стресостійкість; здатність до неперервного професійного зростання; лідерські й організаторські якості; комунікабельність, здатність приймати відповідальні рішення; креативність, готовність до професійного самовизначення та ін.

Формування умінь й навичок самопросування у професійній діяльності під час професійної підготовки інженера-педагога вимагають загальної систематичної роботи та застосування ефективних методів і засобів навчання.

Умовами успішного формування умінь і навичок із самопросування у професійній діяльності під час професійної підготовки інженера-педагога є:

- формування і розвиток у майбутніх фахівців неперервного й цілісного комунікативного уміння, усвідомлення ними значущості умінь самопросування;
- впровадження інтерактивних технологій і методик навчання в практику професійної підготовки, націлених на формування готовності до самопросування;
- збільшення значення самопросування як самостійної діяльності з проектування, організації і самоконтролю власної діяльності.

Для реалізації названих умов необхідна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу на формування умінь та навичок самопросування.

Для реалізації першої умови необхідно, щоб навчальний процес передбачав відповідну теоретичну та практичну підготовку студента у виші: теоретичний цикл навчання повинен містити вивчення сутності та специфіки професійного спілкування майбутнього інженера-педагога, його структури, функцій, стилів тощо; студенти повинні засвоїти знання з психології та педагогіки спілкування, аналізувати найбільш поширені труднощі мовного спілкування тощо; практичний цикл навчання має бути пов'язаний з використанням студентами цих умінь і навичок у міжособистісному спілкуванні (на професійному й побутовому рівнях).

Інтеграція теоретичної і практичної підготовки майбутнього інженера-педагога, інтелектуально-комунікативна спрямованість у викладанні різних дисциплін дають змогу зробити процес формування та розвитку умінь і навичок із самопросування у професійній діяльності неперервним та цілісним.

Для реалізації другої умови необхідно застосовувати інтерактивні технології навчання, які ґрунтуються на психології людських взаємин, а саме: комунікативна, ділова, рольова гра, мозковий штурм, кейси, проблемні ситуації та ін. Сутність цих методів полягає в тому, що вони спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але, насамперед, на творче, продуктивне, креативне мислення. При цьому процес навчання організовується таким чином, що студенти вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним та іншими людьми, вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу виробничих ситуацій, ситуаційних професійних завдань та відповідної інформації. На нашу думку, саме ін-

терактивні технології навчання відповідають сучасним тенденціям світової та української освіти, мають значний ресурс для професійного розвитку майбутнього інженера-педагога, його професійного саморозвитку та самопросування у професійній діяльності.

Для реалізації третьої умови до змісту навчання необхідно включити проектування із самопросування майбутнього інженера-педагога у професійній діяльності. У процесі проектування студенти створюють проекти з вирішення різноманітних проблем, обирають моделі професійної діяльності через включення в освітній процес цілісних елементів, умов майбутньої інженерно-педагогічної діяльності. Метою проектування є стимулювання творчої самостійності, пов'язаної зі зростанням особистісного суб'єктного потенціалу студентів, рефлексії смислів професійного становлення, переходу від репродуктивної схеми вирішення задач до інженерно-педагогічно-творчої; від зовнішньої взаємодії з партнерами до ціннісно-сислового спілкування; від засвоєння базових найпростіших професійних умінь і навичок до оволодіння складними технологіями самопроективання.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу сформулювати сутність поняття “самопросування майбутнього інженера-педагога” – це складна, багатоступенева інтегральна властивість, в основі якої лежать кваліфікаційний, психофізіологічний, творчий і комунікативний потенціал, спрямований на структурування фахівцем своєї активності, що виражається через створення системи самостійних дій, кожна з яких має власне функціональне наповнення і робить певний внесок в успішне досягнення мети професійної діяльності. Самопросування передбачає формування цілого комплексу умінь і навичок організації, які забезпечують фахівцю високий професійний статус, рейтингову позицію на відповідному галузевому ринку праці та стійкий попит на його професійні послуги.

У процесі професійної підготовки інженера-педагога уміння та навички самопросування розглянуто як внутрішні самопроцеси в системі особистості, особистісних структурах свідомості суб'єктів навчання.

До умінь і навичок самопросування у професійній діяльності віднесено: організаційні, проектувальні, виконавські, контрольно-оцінювальні, професійного самовизначення, професійної саморегуляції, професійної самоорганізації та ін.

Умовами успішного формування умінь і навичок із самопросування у професійній діяльності під час професійної підготовки інженера-педагога є:

- формування і розвиток у майбутніх фахівців неперервного й цілісного комунікативного уміння, усвідомлення ними значущості умінь самопросування;
- впровадження інтерактивних технологій і методик навчання в практику професійної підготовки, націлених на формування готовності до самопросування;
- збільшення значення самопросування як самостійної діяльності з проектування, організації і самоконтролю власної діяльності.

Для реалізації названих умов необхідна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу на формування умінь і навичок самопросування.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні ролі умінь та навичок самопросування майбутнього інженера-педагога у формуванні його професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Агеев В. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / Владимир Агеев // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвин Гофман. – Москва : КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 299 с.
3. Дьяченко М. Краткий психологический словарь: Самоорганизация / Михаил Дьяченко, Лев Кандыбович. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с.
4. Киселёва А. Развитие самоорганизации как одна из целей обучения менеджеров организации [Электронный ресурс] / А. Киселёва // Тез. докл. IV Всерос. науч. Интернет-конференции “Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен”. – 2010. – Режим доступа: <http://socio.myl.ru/forum/4>.
5. Кульневич С. Педагогика самоорганизации: феномен содержания : монография / Сергей Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.
6. Попова Н. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец : 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Надежда Попова. – Новгород, 1999. – 19 с.
7. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Елена Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 256 с.
8. Фалеева Л. Формирование профессиональных умений самоорганизации будущего менеджера в вузе : дис. ... канд. пед. наук, спец : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Лия Фалеева. – Нижний Новгород, 2009. – 175 с.
9. Филоненко В. Актуализация профессиональной самоорганизации будущего специалиста в условиях современного высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Виктория Филоненко. – Режим доступа: uspu.org/conferences/Training_managers/15_FilonenkoVA.doc†
10. Шкуратова И. Самопредъявление личности в общении : монография / Ирина Шкуратова. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
11. Юрченко Д. В. (Шестакова Д. В.) Проблемы конкурентоспособности в системе управления качеством образования / Д. В. Юрченко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки: научный журнал / Дари Юрченко. – Калининград : Изд-во БГАРФ. – 2009. – № 5 (9). – С. 103–109.
12. Gardner D., Miller L. Establishing Self-Access (from theory to practice). Cambridge Language Teaching Library / D. Gardner, L. Miller. – Cambridge University Press, 1999. – P. 276.
13. Jones E. Interpersonal perception / Edward Jones. – New-York, 1990.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2015.

Чернега Е. А. Подготовка будущего инженера-педагога к самопродвижению в профессиональной деятельности

В статье осуществлен анализ психологических и педагогических исследований по определению термина “самопродвижение”. Рассмотрены особенности самопродвижения в профессиональной деятельности личности; уточнена сущность понятия

“самопродвижение инженера-педагога в профессиональной деятельности”. Определены условия успешного формирования умений и навыков самопродвижения во время профессиональной подготовки инженера-педагога и намечены пути их реализации.

Ключевые слова: инженер-педагог, профессиональная деятельность, самопродвижение в профессиональной деятельности, умения и навыки.

Chernega O. Future Teacher-Engineer's Training for self-Promotion in Professional Work

The analysis of psychological and pedagogical researches in defining the term “self-promotion” was realized in the article. The peculiarities of individual's self-promotion in professional work were examined. The essence of conception of “teacher-engineer's self-promotion in professional work” was clarified. Mentioned above conception is understood as complicated, multi-gradual, integral characteristic which is the basis of qualified, psycho-physiological, creative and communicative potential that is directed to structure the specialist's own activeness which can be seen through the creation of the system of independent activities each of which has its own functional filling and makes its contribution into successful goal achievement in professional work headed for certain result. It foresees the forming of the whole set of abilities and skills in organization which guarantees specialist's high professional status, a rating position on the proper industrial labour market and strong demand on his services. Conditions for successful forming of self-promotion abilities and skills during teacher-engineer's training were defined: forming and developing of future specialists' continuous and integrated communicative skills, their awareness of the importance of self-promotion skills; introduction of interactive technologies and teaching methods in the practice of professional training, aimed at the formation of readiness for self-promotion; increasing the value of self-promotion as an independent activity for the design, organization and self-control; the ways of their realization were outlined.

Thus, the process of self-promotion of the future teacher-engineer is focused and phased process; it is a set of conditions, technologies, techniques and tools that allow you to achieve the goal, increase knowledge and skills in specialist's self-organization, competitiveness and self-fulfillment. The perspectives for further research in defining certain features of the process of future teacher-engineer's self-promotion in the formation of his professional competence can be seen.

Key words: teacher-engineer, professional work, self-promotion in professional work, abilities and skills.

УДК 37.036:070

І. В. ШАПОВАЛОВА

КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті окреслено компоненти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлено наукові погляди на саморозвиток особистості та її професійне самовдосконалення впродовж усього життя; визначено найголовніші компоненти процесу формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до творчої самореалізації і професійного самовдосконалення під час майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, когнітивний, особистісний, професійно-творчий компоненти; професійне самовдосконалення; творчий саморозвиток; учитель фізичної культури.

Під впливом соціально-економічних умов сучасна освіта України спрямована на пошук нових шляхів підготовки студентів-майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення та створення психолого-педагогічних умов навчання майбутніх учителів нового тисячоліття. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури, їх безперервний саморозвиток, творча активність безпосередньо залежать від якості освіти.

Сучасні реалії та стан дитячого здоров'я наразі вимагають компетентних, творчих, конкурентоспроможних, комунікабельних учителів фізичної культури, з особливим професійним світоглядом, з творчим мисленням, з філософським поглядом на явища та події життя, із почуттям гуманізму й патріотизму, високою професійною культурою та духовністю, емпатією, фізичною витривалістю. Учитель має бути і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником педагогічної еліти.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Н. Абашкіна, О. Абдулліна, В. Биков, В. Бондар, Г. Васянович, П. Воловик, Ф. Гоноболін, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Семиченко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко та ін.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему, **мета статті** – окреслити та проаналізувати компоненти процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

На нашу думку, найголовнішими компонентами підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення є мо-

тиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, когнітивний, особистісний, професійно-творчий.

Розглянемо мотиваційно-ціннісний компонент як складову підготовки до професійного самовдосконалення, на сформованість якого вказує свідоме прагнення студента бути вчителем фізичної культури, бажання передавати наступному поколінню власний досвід, докладання для цього знань і здібностей, намагання досягти успіху в педагогічній діяльності, потреба в самореалізації.

Спектр потреб особистості, згідно з вченням американського психолога А. Маслоу, – надзвичайно широкий. Індивід має систему різноманітних потреб: фізіологічних, інтелектуальних, соціальних тощо. Особистий інтерес є первинним і найглибшим з-поміж економічних інтересів. Інтереси приводять в дію певні мотиваційні механізми. Отже, причиною, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб, є мотив. Зацікавленість студентів має місце, коли під впливом стимулів і мотивів реалізуються їх інтереси.

Під мотивами розуміють стимули, які пройшли крізь свідомість студента, тобто самостимули. Система стимулів виявляється через внутрішні особистісні мотиви майбутнього фахівця та встановлює зміст професійної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент є стрижневим у цілісній структурі підготовки студентів, первинним у формуванні готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

Вчені зазначають, що ефективність і якісні результати навчання визначаються стійкими мотивами особистості студента, що передбачає бажання діяти активно, долати труднощі.

Майбутній учитель фізичної культури має усвідомлювати цінності, ідеали, цілі своєї роботи. Вони ґрунтуються на переконанні в тому, що суспільству необхідно піклуватися про молоде покоління вихованих та освічених людей. Він має розуміти користь від своєї професійної діяльності в кожному конкретному випадку, мати бажання здійснювати професійну діяльність.

На думку О. Леонтьєва, мотиви, які спонукають до діяльності, надають їй “особистого сенсу”, мають таку саму детермінацію, що й усяке психічне відображення – отже, можуть бути керованими [7, с. 346]. А. Маслоу пов’язує самостереження, яке розглядається як процес, із мотивацією розвитку [8, с. 307].

Педагогічне стимулювання саморозвитку вчителів передбачає ті засоби та способи впливу, які породжують і розвивають у них позитивні почуття, погляди, переконання, спрямовані на формування кожного як особистості й спеціаліста.

На нашу думку, показниками мотивації студентів є інтерес до професії учителя фізичної культури, показниками цінності є жага до професіоналізму, професійного самовдосконалення. При підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно формувати систему цінностей, моральних

норм, ідеалів, професійних установок; націленість на успіх, здатність долати труднощі для досягнення мети. Передбачається врахування характеру домінуючого мотиву, структури та дієвості мотивації професійної підготовки.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент є важливим у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. За умов відсутності належної мотивації або особистісної цінності майбутній фахівець не виявляє компетентності у розв'язанні проблем, майбутній учитель має усвідомлювати цінності, ідеали, цілі своєї роботи. Вони ґрунтуються на переконанні студента в тому, що суспільству необхідно піклуватися про молоде покоління, розуміти користь від своєї професійної діяльності.

Необхідним компонентом підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення є операційно-діяльнісний. На думку академіка І. Зязюна, щоб зробити зміст освіти діяльнісно-орієнтованим, його необхідно структурувати за предметним і діяльнісним принципами. Тому процес навчання повинен бути проблемним і передбачати перехід майбутнього вчителя фізичної культури в позицію суб'єкта. Це можливо лише за умов широкого використання таких активних форм, як проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій, виступів перед однокурсниками тощо [5, с. 489].

Найважливішими характеристиками суб'єкта професійної діяльності С. Рубінштейн визначає активність, здібність до розвитку й інтеграції самодетермінації, саморегуляції і самовдосконалення.

Під діяльністю прийнято розуміти активну цілеспрямовану взаємодію студента з освітнім середовищем. За переконанням науковців, викладач є лише організатором педагогічного середовища, регулятором та контролером його взаємодії з кожним студентом.

Операційно-діяльнісний компонент підготовки передбачає розвиток комунікативних та організаторських здібностей, емоційної стійкості та волевих якостей, педагогічної майстерності студентів у процесі освітньої діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент формування професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури забезпечує оволодіння і подальше застосування студентами професійних базових і педагогічних компетенцій – умінь і здібностей щодо вибору засобів, способів та методів педагогічної діяльності, моделювання, проектування вирішення професійно-педагогічних завдань, що відповідають специфіці цілей і змісту професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури.

Загальний цикл формування професійного самовдосконалення майбутніх фахівців можна узагальнити й розглядати таким чином: адаптація та орієнтування студента в освітньо-професійній діяльності – рефлексія – мотивація до професійного самовдосконалення – планування – проектування завдань та плану діяльності – вибір найоптимальніших дій – контроль за виконанням завдання.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає знайомство студентів з теоретичними основами педагогіки, фізичної культури, основ здорового способу життя та психології, досвідом педагогічної діяльності відомих педагогів, заслужених учителів фізичної культури, педагогічним і спортивним досвідом відомих спортсменів. Передбачається також формування умінь застосування набутих знань у конкретній педагогічній ситуації.

Важливість цього компонента полягає в тому, що він є результативним етапом усього процесу навчання, що дає змогу особистості свідомо й активно вступати в різні форми педагогічної діяльності та професійної взаємодії, задовольняти потреби в самореалізації і самоактуалізації, сприяти розвитку самовдосконалення. Цей процес відбувається як ряд послідовно наступних один за одним етапів, наближаючи підготовку майбутніх учителів фізичної культури від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. Можна виокремити такі ступені професійної підготовки: діагностику, аналіз, моделювання, виконання [1].

Важливим компонентом процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення є когнітивний, зумовлений необхідністю визначення їх пізнавального й інтелектуального потенціалу. Він характеризується такими показниками, як знання основних структурних елементів педагогічного середовища, знання сутності базових основ теорії та методики фізичного виховання, обізнаність із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання та виховання в навчальному середовищі.

Когнітивний компонент забезпечує ефективність підготовки до професійного самовдосконалення та підвищує її осмисленість, цілеспрямованість і варіативність. Його головними елементами виступають розвиток педагогічної компетентності та професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості, мислення майбутнього вчителя фізичної культури.

Як складний специфічний вид діяльності самовдосконалення безпосередньо залежить від того, наскільки майбутній учитель усвідомлює його сутність і зміст, специфічні ознаки й особливості реалізації та потребує відповідних знань, комплексно закріплених у педагогічній компетентності. Як важливий чинник розвитку професійного самовдосконалення педагогічна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури лежить в основі його здібності до самозмін [2], здатності до рефлексивної саморегуляції у широкому розумінні як уміння майбутнього педагога розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати, контролювати знання, уміння й навички, перебудовуватись при виникненні непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів [3; 4; 12] та у вузькому – як його обізнаність про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні та слабкі місця власної особистості й діяльності, про те, що і як треба робити стосовно самого себе, щоб підвищити якість своєї праці [6].

Особистісний компонент передбачає в процесі підготовки майбутніх фахівців максимально враховувати індивідуальні особливості студента.

Науковці виділяють особистісні якості, якими повинен володіти випускник ВНЗ, незалежно від фаху: відповідальність перед справою та людьми, добропорядність, соціопривабливість, єдність слова та діла (О. Мельничук, А. Яковлева); фізичне, психічне та моральне здоров'я, освіченість, загальнокультурну грамотність (Г. Скок); креативність, контактність, самоконтроль (Е. Зеєр) [9, с. 23].

Дослідники А. Деркач, Н. Кузьміна визначають професійно важливі якості особистості як “прояв психологічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здібностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці”, зазначають, що такі якості містять у собі “інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування), організаторські (механізм діяльності)”.

Розкриття важливих рис особистості є необхідним при підготовці майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Потребують постійного й усебічного розвитку організаторські й комунікативні здібності, педагогічна майстерність, гнучкість мислення та поведінки, емпатійність, педагогічний такт.

Розвиток і вдосконалення важливих особистісних якостей при підготовці майбутніх фахівців передбачає самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь і способів діяльності в нові ситуації, бачення проблеми з різних рольових позицій, комбінування раніше відомих способів – у новий. Велике значення мають розумова мобільність, здібність включати у нові взаємозв'язки вже відомий зміст, використовувати можливість вибору при розв'язанні проблем у навчальній діяльності.

Особистісний компонент передбачає, що в центрі освітнього процесу перебуває сам студент, його мотиви, цілі, особистісні якості, психологічний склад, тобто студент як особистість. Виходячи з інтересів майбутнього фахівця, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття та формує, спрямовує і корегує весь освітній процес з метою розвитку особистості студента.

Особистісний компонент забезпечує виявлення особистісного прояву студентів у різних педагогічних ситуаціях, створення педагогічних умов для розвитку та особистісного самовдосконалення. Доцільність цього компонента полягає у формуванні активності майбутнього вчителя фізичної культури, готовності до професійної діяльності та вирішення проблемних завдань. За нашим переконанням, особистісний компонент передбачає єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів, тобто злиття мотиву досягнення з пізнавальними мотивами.

Отже, особистісний компонент є системоутворювальним елементом у структурі підготовки фахівців, тому його формування є важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів фізичного культури до

професійного самовдосконалення. За нашим переконанням, не можливо переоцінити значущість особистості в педагогічній діяльності.

Чільне місце в освітньому процесі відведено професійно-творчому компоненту. Творча особистість – “це людина, здатна до безперервного розвитку й самореалізації в одному чи кількох видах творчої діяльності” [11, с. 169].

Цей компонент передбачає формування особливого стилю розумової діяльності майбутнього вчителя фізичної культури, пов’язаного з новизною і значущістю результатів. Чільне місце відведено синтезу пізнавальної, когнітивної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер майбутніх фахівців. Особливе місце займає розвиток потреби в професійній творчості. Ефективність майбутньої професійної діяльності вчителя більшою мірою залежить не стільки від знань і навичок, скільки від здібності відтворювати їх різними способами, додаючи особистий професійно-творчий відтінок. Розвинений інтелект допомагає майбутньому вчителю пізнавати не окремі педагогічні факти та явища, а педагогічні ідеї загалом та втілювати їх у життя, надихаючи особистим творчим сенсом. Гуманізм, рефлексивність і спрямованість у майбутнє допомагають майбутньому фахівцю професійно самовдосконалюватися. Розвиток педагогічного мислення студентів забезпечує найбільш глибоке розуміння педагогічної інформації, дає змогу віднайти особистісний сенс професійної діяльності. Професійно-творчий компонент передбачає таку додаткову діяльність студентів, активність, розвиток творчих здібностей, розвиток і вдосконалення організаторських якостей, комунікативність, вміння організовувати, контролювати, аналізувати та оцінювати власну поведінку.

Однією з провідних цілей сучасної освіти учителя фізичної культури є професійна підготовка творчої, комунікабельної особистості майбутнього фахівця, що передбачає розвиток і стимуляцію творчих резервів кожного студента, формування та вдосконалення його комунікативних здібностей, поглиблення самосвідомості й суб’єктності особистості, її здатності до самореалізації та творчого самовираження.

Цінним, на наш погляд, є думка Т. Сущенко, за якою творчий потенціал розглядається з позиції генетичної потреби особистості у творчій самостійності [8].

Якісна характеристика творчого потенціалу, що виражається в єдності особистісного “Я” й соціального, природних здібностей до творчості й необхідності їх розвитку в умовах життєдіяльності, відображає властивість особистості інтегрувати її дії щодо цілеспрямованого подолання певної суперечності з метою виходу за межі звичайного, досягнутого, тобто це ті сили, що сприяють самореалізації майбутнього учителя фізичної культури. Саме сила як характеристика творчого потенціалу особистості спонукає людину до самоствердження, самореалізації [11].

Педагогічна діяльність характеризується динамізмом, варіативністю, що потребує при підготовці майбутнього вчителя фізичної культури усві-

домлення його ролі в цьому процесі, прояву творчості з урахуванням ситуації, здатності адекватно реагувати на зміни та здатності до самореалізації себе в проблемних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, готовність до професійного самовдосконалення є складним особистісним утворенням, що комплексно відображає мотиваційну, інтелектуальну й поведінкову сфери особистості майбутнього вчителя фізичної культури та містить сукупність усіх необхідних для професійного самовдосконалення особистісних передумов, які забезпечують його вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність. Тому мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний когнітивний, особистісний та професійно-творчий компоненти є визначальними складниками процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Амельченко Т. В. Формирование профессиональной компетентности в социально-педагогическом образовании : монография / Т. В. Амельченко. – Чита : ЗабГУ, 2012. – 230 с.
2. Гусева А. С. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии / А. С. Гусева, В. В. Лёшин. – Москва : Изд-во РАГС, 2000. – 116 с.
3. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А. П. Ситников. – Москва : Луч, 1993. – 71 с.
4. Жданов О. И. Практическая психология и аутопсихотерапия / О. И. Жданов. – Москва : РАГС, 1999. – 75 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 162 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2004. – 346 с.
8. Маслоу А. Психология быта / А. Маслоу ; пер. с англ. – Москва : Рефлбу : Ваклер, 1997. – 307 с.
9. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогика, 2002. – № 9. – С. 22–27.
10. Сущенко Т. І. Концептуальні особливості професійного іміджу педагога як суб'єкта педагогічної творчості / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 383–388.
11. Фейербах Л. Избранные философские произведения / Л. Фейербах. – Москва : Политиздат, 1955. – Т. 2. – С. 115.
12. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогіка. – 1999. – № 1. – С. 63–68.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Шаповалова И. В. Компоненты подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию

В статье обозначены компоненты подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию; освещены научные взгляды на

саморазвитие личности и ее профессиональное самосовершенствование на протяжении всей жизни; определены главные компоненты процесса формирования у будущих учителей физической культуры готовности к творческой самореализации и профессиональному самосовершенствованию во время будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: *компоненты, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, когнитивный, личностный, профессионально-творческий, профессиональное самосовершенствование, творческое саморазвитие, учитель физической культуры.*

Shapovalova I. In Preparing Future Teachers of Physical Culture to Professional Improvement

The article outlines the components of the preparation of future teachers of physical education for professional self-improvement; covers the scientific view of self identity and professional improvement throughout life; determined the key components of the process of formation of future teachers of physical education preparedness creative self and professional self in the future educational activities. Deals motivational value, operational and activity, cognitive, personal and professional creative component.

Considered motivational value component as part of preparation for professional self-improvement, the formation of which indicates the student's conscious effort to be a teacher of physical culture, the desire to transmit to the next generation personal experience. Outlined operational and activity component of professional self-improvement of future teachers of physical education that ensures mastery and subsequent use by students of basic professional and pedagogical competencies, methods and techniques of teaching, modeling teacher of physical education. Deals with the cognitive component that ensures effective preparation for professional self-improvement and enhances its meaningfulness and purposefulness and variability. Considered personal component that involves the process of preparing future professionals most consider the individual characteristics of the student. Deals with professional and creative component that involves the formation of a special style of mental activity of the future teachers of physical culture associated with novelty and significance of results.

Key words: *components motivational value, operational and activity, cognitive, personal, professional and creative, professional self-improvement, creative self-development, teacher of physical education.*

ПАРАМЕТРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ НА МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВАХ

Обґрунтовано актуальність визначення параметрів готовності майбутнього бухгалтера до автоматизації обліку малого підприємства. Показано доцільність використання компетентнісного підходу до визначення параметрів цієї готовності. Встановлено перелік фахових компетенцій майбутнього бухгалтера, необхідних для автоматизації бухгалтерського обліку на малому підприємстві. Експліковано конструкт готовності студентів напряму 6.030509 “Облік і аудит” до автоматизації обліку на малих підприємствах. Сформульовано дефініцію цієї готовності. Визначено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: бухгалтерський облік, мале підприємство, автоматизація, майбутні бухгалтери, готовність, параметри.

Часи, коли бухгалтером малого підприємства зазвичай була безініціативна жінка, не готова до суб’єктної позиції на ринку праці, залишаються в минулому. Можна очікувати, що в найближчому майбутньому, бухгалтер малого підприємства усе більше ставатиме вільним атомом на ринку праці, здатним справлятися з величезною кількістю інформації, самостійно визначаючи стратегію й тактику виконання професійних завдань.

Уже сьогодні важливу роль у зміні пріоритетів професійної діяльності бухгалтера малого підприємства відіграє те, що у зв’язку з обмеженим штатом йому доводиться самостійно добирати програмні й апаратні засоби для автоматизації роботи системи бухгалтерського обліку, налаштовувати бухгалтерське програмне забезпечення, самостійно шукати шляхи опанування новітніми програмними продуктами, що потребує наявності відповідних компетенцій.

Крім того, становлення нового формату професійної діяльності бухгалтерів малих підприємств виражається в поширенні “аутсорсингу”, сутність якого полягає в бухгалтерському обслуговуванні підприємства нештатним фахівцем (або групою фахівців). Характерними ознаками такого формату роботи є віддаленість робочого місця від офісу та одночасне обслуговування бухгалтером декількох підприємств.

Підготовка бухгалтерів малих підприємств до роботи в умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій і пов’язаного з ним зламу традиційного змісту бухгалтерської праці належить до зони відповідальності системи фахової підготовки.

Утім, аналіз публікацій, присвячених питанням фахової підготовки майбутніх бухгалтерів до використання різноманітних програмно-апаратних комплексів у професійній діяльності (Н. В. Баловсяк, Є. Р. Бенькович, Н. М. Гончарова, С. М. Горобець, Р. С. Корнев, Т. Б. Поясюк, А. Ф. Туп-

чій та ін.) показав, що на сьогодні залишилися не визначеними параметри готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах. На подолання цього недоліку й було спрямовано наші наукові зусилля.

Мета статті – виявлення модельних параметрів освітнього результату фахової підготовки майбутніх бухгалтерів в аспекті автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах. Завдання дослідження: обґрунтувати методологічний підхід до операціоналізації готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малого підприємства; виявити найважливіші показники готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств. Методи дослідження: аналіз наукової й методичної літератури; анкетування працюючих бухгалтерів; анкетування експертів – представників академічного персоналу; статистична обробка емпіричних даних.

Відповідно до документів МОН, що регламентують мету і зміст освіти нашої країни (зокрема, Порядку розроблення, подання, проходження експертизи, погодження і затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти), для визначення цільових орієнтирів підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку на малих підприємствах має бути обраний компетентнісний підхід [5; 8].

Імперативами цього підходу є практична орієнтованість, прагматичний та предметно-професійний характер освіти [1; 4; 6]. Автори, які виступають з його позицій, акцентують увагу не стільки на здобутті суб'єктами навчання знань, навичок, умінь, скільки на набутті здатності до актуалізації цих знань, умінь і навичок, їх прояву адекватно до ситуацій [7; 9].

Ураховуючи необхідність дотримання положень чільних галузевих документів, а також загальних тенденцій розвитку світової й української вищої освіти, у нашому дослідженні параметри готовності майбутніх бухгалтерів будемо визначати на основі саме компетентнісного підходу, під яким, слідом за В. І. Байденко, будемо розуміти метод моделювання результатів освіти як норм її якості, що передбачає: відображення в системному й цілісному вигляді результату освіти як системи компетенцій, необхідних для виконання професійних функцій; формування результатів освіти як ознак готовності студента/випускника продемонструвати ці компетенції на практиці [1; 2].

На основі узагальнення різноманітних визначень професійної компетенції, даних авторами (В. І. Байденко [1], М. Д. Ільзова [4], О. І. Субетто [10]), можна констатувати, що професійна компетентність людини виступає як її здатність і готовність до вирішення широкого кола професійних завдань, засновані на особистих цінностях, знаннях та досвіді. При цьому окремі компоненти компетентності, що співвідносяться зі знаннями, уміннями та досвідом, позначаються як “компетенції”.

Відзначимо, що в разі використання компетентнісного підходу необхідним і достатнім виглядає визначення в структурі готовності (в цьому контексті

термін “готовність” є синонімом терміна “компетентність”) майбутнього бухгалтера до автоматизації обліку малих підприємств таких компонентів:

– особистісного, який визначається особистісними позиціями, установками, що зумовлюють психологічну готовність до діяльності, а також здатністю регулювати прояв відповідної компетенції адекватно до тієї чи іншої ситуації;

– когнітивного, який характеризується знаннями засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань;

– діяльнісного, який характеризується вміннями й навичками, що є результатом досвіду реалізації знань.

Відповідно до кожного з компонентів мають бути визначені певні компетенції як елементарні якісні характеристики суб’єкта професійної діяльності, що можуть бути описані через знання, уміння, навички, установки та безпосередньо виміряні чи зафіксовані.

Вважаємо, що найбільш продуктивним підходом до визначення конкретних характеристик готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку (компетенцій) є визначення цих характеристик з погляду працюючих фахівців-бухгалтерів, а також представників системи професійної освіти.

Зазначена позиція зумовлює те, що план пілотного дослідження, спрямованого на визначення мінімально достатнього переліку компетенцій, необхідних для якісного виконання професійних функцій, має складатися з двох взаємопов’язаних етапів:

1) встановлення переліку ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку з погляду працюючих бухгалтерів;

2) визначення та характеристика найбільш важливих ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку з погляду системи освіти.

Відповідно до визначеного плану на першому етапі нами проведено анкетування працюючих бухгалтерів з метою встановлення їх думки щодо переліку фахових компетенцій, необхідних для автоматизації бухгалтерського обліку на малому підприємстві.

Інструментом емпіричного дослідження став опитувальник, у якому респондентам було запропоновано визначити ознаки готовності бухгалтера до автоматизації обліку малого підприємства відповідно до визначених компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного й діяльнісного). Респондентами виступили працюючі бухгалтери, загальна кількість яких становила вісімнадцять осіб. Анкетування проведено під час занять семінару “Інноваційні підходи в обліку та аудиті сучасного підприємства” кафедри обліку та аудиту Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

У результаті первинної обробки результатів анкетування дійсними було визнано всі 18 бланків.

У зв’язку з тим, що у відповідях респондентів зустрічалися різні формулювання одних і тих самих ознак готовності до автоматизації бухгалтерського обліку, виникла необхідність зведення цих формулювань до мі-

німальної кількості лаконічних форм, що й було здійснено в межах спеціальної аналітичної роботи.

Після попередньої обробки матеріалу, що включала редагування відповідей респондентів на запитання анкети, їхнє кодування, а також побудову первинної матриці, було використано пакет “Таблиці багатомірних відгуків” програми Statistica 6.

Результатом опрацювання результатів анкетування стало визначення елементарних ознак готовності (компетенцій) бухгалтера до автоматизації обліку малого підприємства з погляду представників професійної спільноти. У табл. 1 ці ознаки згруповано в співвіднесенні з визначеними компонентами готовності в порядку зменшення відсотка респондентів, які відзначили характеристику як важливу.

Таблиця 1

Дані анкетування працюючих бухгалтерів щодо ознак їхньої готовності до автоматизації обліку малих підприємств (n=18)

№	Ознака	Частота	% відгуків	% спост.
1	2	3	4	5
Мотиваційно-ціннісний компонент				
1	Усвідомлення зв'язку між якістю своєї професійної діяльності та рівнем свого добробуту	13	25,49	76,47
2	Активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і вмінь з автоматизації бухгалтерського обліку	12	23,53	70,59
3	Усвідомлення професійної відповідальності за результати та процес бухгалтерського обліку	9	17,65	52,94
4	Професійна амбітність як потреба в успішності, досягненні більшого, заснована на високих професійних домаганнях	4	7,84	23,53
5	Наполегливість і послідовність у засвоєнні нових технологій бухгалтерського обліку	3	5,88	17,65
6	Готовність до подолання професійно-пізнавальних труднощів	3	5,88	17,65
7	Позитивне ставлення до розвитку технологій бухгалтерського обліку	3	5,88	17,65
8	Ціннісне ставлення до свого професійного саморозвитку	2	3,92	11,76
9	Любов до професії	2	3,92	11,76
Разом		54	100	300
Когнітивний компонент				
10	Володіння понятійно-категоріальним фондом у галузі автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, необхідним для професійного спілкування	9	17,65	52,94
11	Знання основних типів програмних продуктів з автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств	8	15,69	47,06
12	Уміння із самостійного пошуку й систематизації професійної інформації	8	15,69	47,06

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
13	Уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств	7	13,73	41,18
14	Адекватна оцінка досягнутих результатів автоматизації бухгалтерського обліку	7	13,73	41,18
15	Здатність до розробки алгоритму реалізації вирішення проблеми автоматизації бухгалтерського обліку	4	7,84	23,53
16	Логічність мислення	3	5,88	17,65
17	Здатність до обґрунтування, критичного осмислення свого погляду на вирішення проблем, пов'язаних з автоматизацією бухгалтерського обліку на малих підприємствах	3	5,88	17,65
18	Бачення проблеми автоматизації бухгалтерського обліку у світлі наявного фактичного матеріалу	2	3,92	11,76
Разом		54	100	300
Діяльнісний компонент				
19	Уміння проектування інформаційної системи	10	19,61	58,82
20	Навички раціоналізаторства	10	19,61	58,82
21	Уміння організації свого робочого місця та процесу роботи	9	17,65	52,94
22	Уміння чітко й лаконічно подати керівництву інформацію автоматизованої системи обліку	7	13,73	41,18
23	Уміння використання комп'ютерної та оргтехніки	5	9,80	29,41
24	Досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу "міні-бухгалтерія"	3	5,88	17,65
25	Уміння швидко навчатися використанню нових технологій	3	5,88	17,65
26	Інформаційно-комунікаційні вміння	2	3,92	11,76
27	Досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу "міді-бухгалтерія"	2	3,92	11,76
Разом		54	100	300

Аналізуючи табл. 1, бачимо, що в мотиваційно-ціннісному компоненті більшість бухгалтерів відзначили такі ознаки, як: усвідомлення зв'язку між якістю своєї професійної діяльності та рівнем свого добробуту (76,47% спостережень); активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і умінь з автоматизації бухгалтерського обліку (70,59%); усвідомлення професійної відповідальності за результати та процес бухгалтерського обліку (52,94%); професійна амбітність як потреба в успішності, досягненні більшого, заснована на високих професійних домаганнях" (23,53%).

У когнітивному компоненті 100% бухгалтерів відзначили такі фахові компетенції: володіння понятійно-категоріальним фондом у галузі автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, необхідним для професійного спілкування (52,94%); знання основних типів програмних продуктів з автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств

(47,06%); уміння з самостійного пошуку й систематизації професійної інформації (47,06%); уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств (41,18%); адекватна оцінка досягнутих результатів автоматизації бухгалтерського обліку (41,18%).

У діяльнісному компоненті більшість бухгалтерів відзначили: уміння проектування інформаційної системи (58,82%); навички раціоналізаторства (58,82%); уміння організації свого робочого місця та процесу роботи (52,94%); уміння чітко й лаконічно подати керівництву інформацію автоматизованої системи обліку (41,18%); уміння використання комп'ютерної та оргтехніки (29,41%).

Наступний етап дослідження було присвячено “переведенню” визначених компетенцій із професійних якостей працівників у характеристики, що могли б виступити орієнтиром для цілей професійної підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств, а також стати основою для визначення критеріальних показників успішності цієї підготовки.

Для цього нами використано метод групових сесій експертів – зборів фахівців з метою організації взаємодії та з'ясування їх поглядів на предмет дослідження з метою виявлення найбільш суттєвих, важливих аспектів досліджуваної проблеми, підвищення надійності, достовірності, обґрунтованості інформації, висновків та практичних рекомендацій завдяки використанню знань експертів [3, с. 488; 7].

Групові сесії викладачів (опитування) була проведена на одному з методичних семінарів кафедри обліку та аудиту Класичного приватного університету. Учасниками сесії були безпосередні представники академічного персоналу – співробітниками кафедри (n=12). До конструктивної співпраці групу експертів мотивував модератор, яким виступив автор статті.

У ході сесії експертам було запропоновано оцінити в балах від 1 до 10 значущість встановлених анкетуванням ознак готовності бухгалтера до автоматизації обліку підприємства (чим більше бал – тим вища значущість). Експертні оцінки виставляли анонімно.

Отримані в результаті опитування ознаки було згруповано за кожним компонентом на основі упорядкування за середнім значенням. Результати анкетування наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Значущість ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств з погляду академічного персоналу (n=12)

№	Ознака майстра виробничого навчання	Серед.	Мін.	Макс.	Станд. пом.
1	2	3	4	5	6
Мотиваційно-ціннісний компонент					
1	Активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і вмінь з автоматизації бухгалтерського обліку	9,00	8	10	0,95
2	Усвідомлення професійної відповідальності за результати та процес бухгалтерського обліку	8,67	7	10	1,07

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6
3	Наполегливість і послідовність у засвоєнні нових технологій бухгалтерського обліку	8,67	7	10	0,98
4	Професійна амбітність як потреба в успішності, досягненні більшого, заснована на високих професійних домаганнях	7,08	4	10	1,88
5	Усвідомлення зв'язку між якістю своєї професійної діяльності та рівнем свого добробуту	6,33	5	7	0,65
6	Готовність до подолання професійно-пізнавальних труднощів	5,17	4	7	0,94
7	Ціннісне ставлення до свого професійного саморозвитку	4,83	4	6	0,94
8	Позитивне ставлення до розвитку технологій бухгалтерського обліку	4,33	3	6	1,23
9	Любов до професії	3,17	2	4	0,72
Когнітивний компонент					
10	Знання основних типів програмних продуктів з автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств	9,00	8	10	0,95
11	Уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств	8,67	7	10	1,07
12	Володіння понятійно-категоріальним фондом у галузі автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, необхідним для професійного спілкування	8,67	7	10	0,98
13	Уміння із самостійного пошуку й систематизації професійної інформації	7,42	6	10	1,38
14	Логічність мислення	6,25	5	8	0,87
15	Здатність до обґрунтування, критичного осмислення свого погляду на вирішення проблем, пов'язаних з автоматизацією бухгалтерського обліку на малих підприємствах	4,50	3	7	1,09
16	Бачення проблеми автоматизації бухгалтерського обліку у світлі наявного фактичного матеріалу	4,25	3	6	1,06
17	Здатність до розробки алгоритму реалізації вирішення проблеми автоматизації бухгалтерського обліку	3,58	2	5	0,90
18	Адекватна оцінка досягнутих результатів автоматизації бухгалтерського обліку	2,25	1	4	1,06
Діяльнісний компонент					
19	Уміння проектування інформаційної системи	9,25	7	10	0,97
20	Досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу "міні-бухгалтерія"	8,92	8	10	0,90
21	Досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу "міди-бухгалтерія"	8,67	7	10	0,98
22	Уміння швидко навчатися використанню нових технологій	7,17	6	10	1,11
23	Уміння використання комп'ютерної та оргтехніки	6,25	5	8	0,87

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6
24	Уміння організації свого робочого місця та процесу роботи	4,50	3	7	1,09
25	Навички раціоналізаторства	4,25	3	6	1,06
26	Інформаційно-комунікаційні вміння	3,42	2	5	1,00
27	Уміння чітко та лаконічно представити керівництву інформацію автоматизованої системи обліку	2,42	1	4	1,16

Проведена робота дала змогу “зменшити розмірність” ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств. Для цього було визначено компетенції, що мають найвищий рівень одностайності експертів.

При цьому компетенції, які отримали менше ніж 7 балів, були виключені зі списку як такі, що не є гарантом готовності майбутнього бухгалтера до автоматизації обліку малого підприємства.

Ознаки готовності, що отримали більше ніж 7 балів, було обговорено на методичних семінарах кафедри з метою надання кожній з них остаточної характеристики. При цьому було враховано позицію В. Байденко, відповідно до якої при характеристиці компетенцій необхідно використовувати дієслова у невизначеній формі: розуміти, мати, володіти, вміти, бути, знати, прагнути, використати, врахувати, обґрунтувати, висловлювати тощо [1].

Проведене емпіричне дослідження дало змогу отримати упорядковану й обґрунтовану систему ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств.

Зокрема, в мотиваційно-ціннісному компоненті інтегровано такі ознаки:

- активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і вмінь з автоматизації бухгалтерського обліку – фахівець має бути готовим та здатним доцільно діяти у визначеному напрямі, методично зорганізовано та самостійно вирішувати завдання й проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності;

- усвідомлення професійної відповідальності за результати та процес бухгалтерського обліку – фахівець має бути готовим нести відповідальність за можливі помилки при виконанні професійних функцій;

- наполегливість і послідовність у засвоєнні нових технологій бухгалтерського обліку – фахівець має виявляти рішучість, наполегливість у досягненні мети, незважаючи на зовнішні впливи й оцінки;

- професійна амбіційність як потреба в успішності, досягненні більшого, заснована на високих професійних домаганнях – фахівець має претендувати на підвищення свого професійного статусу або домагатися професійних успіхів.

У когнітивному компоненті поєднано такі компетенції:

- знання основних типів програмних продуктів, призначених для автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств, – фахівець має

знати основи класифікації, відмінні особливості, а також кон'юнктуру ринку бухгалтерських програмних продуктів;

- уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств – фахівець повинен мати наукове уявлення про основні напрями розвитку апаратних і програмних засобів автоматизації бухгалтерського обліку;

- володіння термінологією в галузі автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, необхідною для професійного спілкування – фахівець повинен знати специфічний професійний словник, а також ефективно володіти цим словником у професійному спілкуванні;

- уміння із самостійного пошуку й систематизації професійної інформації – фахівець має бути здатним самостійно здобути професійні знання відповідно до нагальних потреб професійної діяльності.

У діяльнісному компоненті поєднано такі компетенції:

- уміння проектування інформаційної системи – майбутній бухгалтер має бути здатен уявити, представити та реалізувати оптимальну інформаційну систему на підприємстві відповідно до особливостей його діяльності та наявних ресурсів;

- досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу “міні-бухгалтерія” – фахівець повинен мати досвід користування нескладними “локальними” та “хмарними” системами бухгалтерського обліку, а також уміти вирішувати конкретні завдання з використанням цих систем;

- досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу “міді-бухгалтерія” – фахівець повинен мати досвід користування середніми за складністю та функціональністю “локальними” й “хмарними” системами бухгалтерського обліку, а також уміти вирішувати конкретні завдання з використанням подібних систем;

- уміння швидко навчатися використання нових технологій – фахівець має бути здатен на основі особистого досвіду навчитися використання нового програмного засобу.

Підсумком проведених досліджень став конструкт готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, зображений на рисунку.

Отже, основними результатами досліджень, хід яких висвітлено у цій статті, стали такі **висновки**.

Для визначення цільових орієнтирів підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку на малих підприємствах має бути обраний компетентнісний підхід (у цьому контексті термін “готовність” є синонімом терміну “компетентність”).

Готовність майбутнього бухгалтера до автоматизації обліку малих підприємств виступатиме як комплекс компетенцій, що дають змогу розробити та впровадити на малому підприємстві доцільну комп'ютерну систему бухгалтерського обліку, а також можуть слугувати цільовим орієнтиром професійної підготовки й основою для визначення критеріальних показників її успішності.

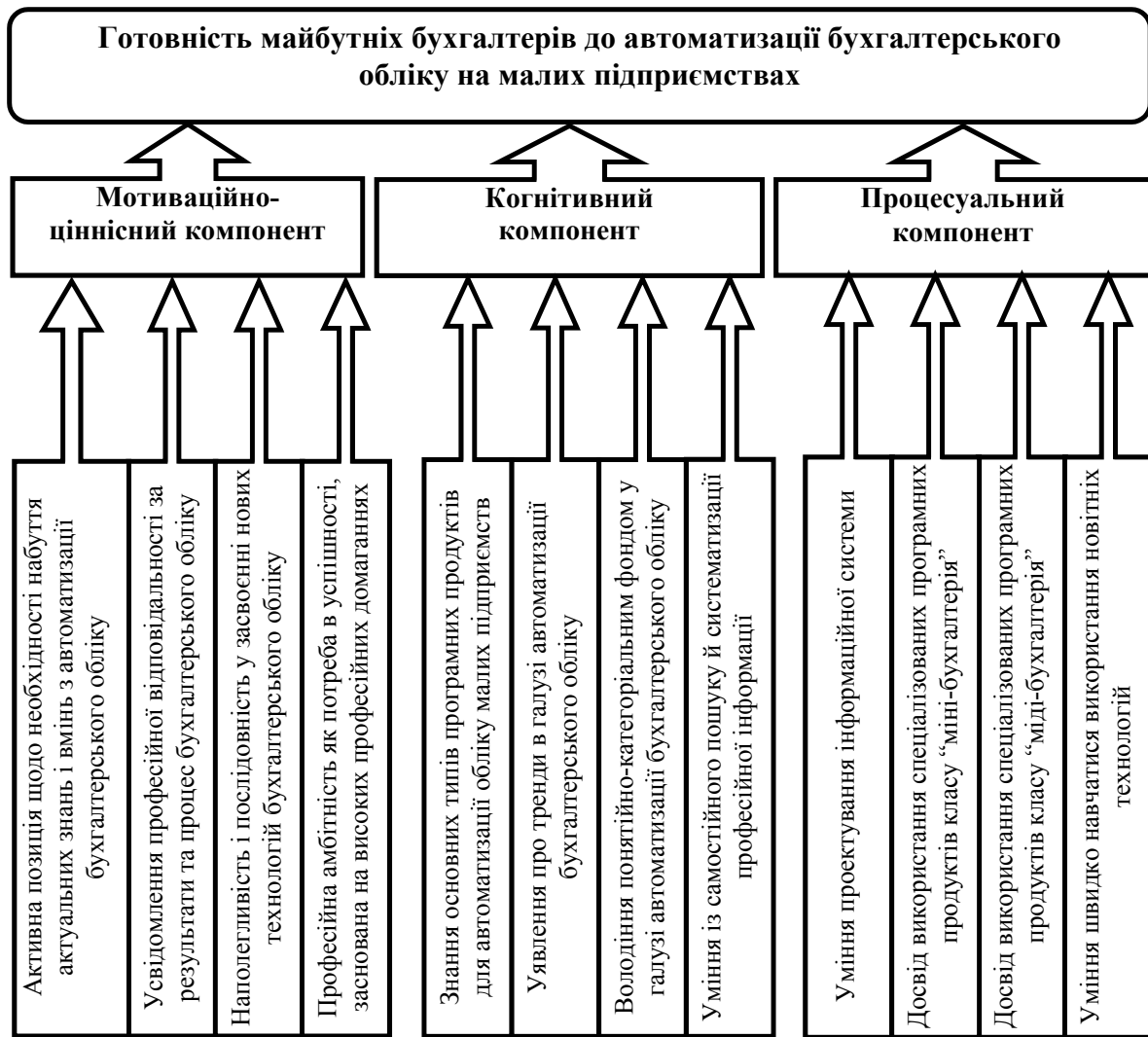


Рис. Конструкт готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах

Перелік ознак готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств набуває такого вигляду:

– у **мотиваційно-ціннісному** компоненті інтегровано такі ознаки: активна позиція щодо необхідності набуття актуальних знань і вмінь з автоматизації бухгалтерського обліку; усвідомлення професійної відповідальності за результати та процес бухгалтерського обліку; наполегливість і послідовність у засвоєнні нових технологій бухгалтерського обліку; професійна амбітність як потреба в успішності, досягненні більшого, заснована на високих професійних домаганнях;

– у **когнітивному** компоненті фахової компетентності бухгалтера поєднано такі ознаки: знання основних типів програмних продуктів з автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств; уявлення про тренди в галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств; володіння термінологією в галузі автоматизації бухгалтерського обліку на

малих підприємствах, необхідною для професійного спілкування; уміння із самостійного пошуку й систематизації професійної інформації.

– у **діяльнісному** компоненті фахової компетентності поєднано такі компетенції: уміння проектувати інформаційну систему; досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу “міні-бухгалтерія”; досвід використання спеціалізованих програмних продуктів класу “міди-бухгалтерія”; уміння швидко навчатися використанню нових технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 45–50.
3. Добренев В. И. Методы социологического исследования : учебник / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – Москва : ИНФРА-М., 2004. – 768 с.
4. Ильязова М. Д. К вопросу о критериях компетентности будущего специалиста / М. Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 5. – С. 46–48.
5. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу МОН України від 11.10.2007 р. № 897 “Про створення робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf>.
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
7. Миллс Р. Компетенции / Р. Миллс. – Москва : НИРРО, 2004. – 128 с.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика галузь знань 0305 – Економіка та підприємництво напрям підготовки 6.030509 – Облік і аудит. Освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр. Кваліфікація – бакалавр з обліку і аудиту. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – 18 с.
9. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер ; пер. с англ. – Москва : НИРРО, 2005. – 384 с.
10. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто – Москва : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Шевченко С. В. Параметры готовности будущих бухгалтеров к автоматизации бухгалтерского учета на малых предприятиях

Обоснована актуальность определения параметров готовности будущего бухгалтера к автоматизации учета малого предприятия. Показана целесообразность использования компетентностного подхода к определению параметров этой готовности. Установлен перечень профессиональных компетенций будущего бухгалтера, необходимых для автоматизации бухгалтерского учета на малом предприятии. Эксплицирован конструкт готовности студентов направления 6.030509 “Учет и аудит” к

автоматизации учета на малых предприятиях. Сформулирована дефиниция этой готовности. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: бухгалтерский учет, малое предприятие, автоматизация, будущие бухгалтеры, готовность, параметры.

Shevchenko S. Readiness Parameters of Future Accountants to Automate Accounting at Small Enterprises

The article deals with the actuality of readiness parameters of future accountants to automate accounting at small enterprises. The author states that the competence approach should be chosen for determination of targets for training future accountants to automate accounting at small enterprises. It has been also established that it is necessary and sufficient to determine personal, cognitive, activity components in the readiness structure of future accountants to automate accounting at small enterprises. Besides, the author points out competencies future accountants to automate accounting at small enterprises in motivational and axiological, cognitive and activity aspects. The construct students' readiness of the direction 6.030509 "Accounting and Auditing" to automate accounting at small enterprises has been explicated. Thus, readiness to automate accounting at small enterprises is a set of competencies that allow to develop and implement an accounting computer system within a small enterprise, and can serve as a goal in professional training and parameters of its success. It is shown that the prospects for the further research are connected with determination of the organizational and pedagogical conditions of readiness formation of future accountants to automate accounting at small enterprises.

Key words: accounting, small enterprise, automation, future accountants, readiness, parameters.

УДК 378.016

Т. А. ЩЕБЛИКІНА

МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

У статті визначено групи знань, які мають засвоїти майбутні вчителі в процесі професійної підготовки. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано основні вимоги до оцінювання знань студентів. Доведено, що реалізація освітнього моніторингу вимагає використання науково обґрунтованого сполучення різних видів, методів та форм контролю знань студентів, чільне місце серед яких посідають: усне опитування; письмовий, тестовий, програмований, практичний, комп'ютерний контроль; самоконтроль, підсумковий контроль (заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити); модульно-рейтинговий контроль.

Ключові слова: моніторинг, професійні знання, майбутні вчителі, гуманітарні дисципліни.

У Декларації ЮНЕСКО про науку та використання наукових знань наголошено, що серед основних факторів, які забезпечують інтенсивний розвиток суспільства, чільне місце посідають знання в безлічі їх функціональних різновидів: загальні теорії, теоретичні та технологічні моделі, винаходи, зразки техніки, проекти, алгоритми й програми, наукова інформація, кваліфіковані кадри тощо. Як наслідок, подальший шлях соціально-економічного розвитку суспільства пов'язаний саме з інтелектуальною сферою суспільства, тобто з цариною знань [9].

Враховуючи вищевикладене, В. Кушерець цілком слушно зазначає, що подальший розвиток людства переважною мірою залежить як від обсягу та якості засвоєння знань, так і від системності їх застосування на практиці. Причому, якщо раніше найважливішими для поступального розвитку суспільства були матеріальні, природні ресурси, то сьогодні чільне місце за значущістю займає саме інтелектуальний капітал [8, с. 326].

Очевидно, що знання відіграють важливу роль не тільки в масштабі всього суспільства, а й у житті кожної конкретної людини, адже саме знання є підґрунтям для її інтелектуальної та практичної діяльності. Однак особливе місце знання посідають у професійній роботі вчителя, який виконує найважливішу місію в суспільстві – він навчає і виховує учнів, тобто значною мірою моделює як їхнє майбутнє, так і майбутнє всієї держави. Це зумовлює необхідність приділення особливої уваги питанню реалізації моніторингу знань майбутніх педагогів під час здійснення їхньої професійної підготовки у вищій школі.

У науковій літературі різними авторами розкрито такі питання: науково-методологічні основи організації моніторингу освітньої діяльності у вищій школі (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Кушнір, О. Ляшенко та ін.); сутність поняття навчальних досягнень особистості та організація їх моніторингу (Є. Житкова, С. Корчинська, І. Підласий, О. Пліско, З. Рябова

та ін.); методика оцінювання різних аспектів навчальних досягнень майбутніх учителів у процесі здійснення професійної підготовки (О. Антонова, О. Дубасюк, Т. Семенюк та ін.) тощо. Водночас слід зазначити, що сьогодні у зв'язку з динамічним оновленням змісту професійно необхідних для педагога знань, а також форм, методів і технологій їх оцінювання актуальною є необхідність у проведенні цілеспрямованого дослідження моніторингу знань як значущого компонента навчальних досягнень майбутніх учителів. При цьому особливу увагу слід приділяти діагностиці знань майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, які мають не тільки оволодіти певною об'єктивною інформацією про ті чи інші соціальні події чи явища, а й уміти аналізувати, інтерпретувати цю інформацію, висловлювати на цій основі свої суб'єктивні оцінні судження.

Мета статті – охарактеризувати процес моніторингу професійних знань майбутніх учителів гуманітарних предметів.

З'ясовано, що в довідковій літературі під поняттям “знання” розуміється:

- відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесу засвоєння суспільного досвіду пізнання [3, с. 326];
- результати процесу засвоєння пізнання дійсності, що відображають її у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо [11, с. 242];
- духовна діяльність, відображення об'єктивної дійсності, що розглядається з точки зору не процесу, а результату [7, с. 97];
- перевірений суспільно-історичною практикою й засвідчений логікою наслідок процесу пізнання дійсності, адекватне відображення її у свідомості особи у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [12, с. 192].

Як зазначено в науковій літературі, при визначенні якості засвоєння майбутніми вчителями професійно необхідних знань важливо враховувати такі їх основні властивості:

- повнота (обсяг, кількість знань про визначений об'єкт);
- глибина (кількість усвідомлених суттєвих зв'язків у знаннях);
- оперативність (здатність застосовувати знання у схожих ситуаціях);
- гнучкість (швидкість знаходження варіативних способів застосування знань під час зміни ситуації);
- конкретність і узагальненість (спроможність визначити конкретні прояви узагальненого знання чи, навпаки, довести конкретні знання до виду узагальнених);
- згорнутість і розгорнутість (здатність відбити знання в такій компактній, стислій формі, щоб вони висвітлювали чіткий результат скорочення певної сукупності знань, та навпаки – визначити сукупність кроків, що забезпечать стиск і згорнутість знань);
- систематичність (усвідомлення взаємозв'язків між набутими знаннями, здатність послідовно їх застосовувати в діяльності);

- системність (структура знань відповідає вимогам до системи);
- усвідомленість (розуміння зв'язків між знаннями, шляхів отримання та доведення їх правильності);
- міцність (тривалість збереження знань у пам'яті та відтворення в необхідних випадках);
- дієвість (зв'язок із практикою, можливість застосовувати у практичній діяльності) [2; 6].

У межах дослідження важливо також проаналізувати погляди науковців стосовно системи знань, якими має оволодіти студент педагогічного вишу. Так, у науковій літературі визначено, що майбутній учитель має за своїти такі групи знань: *педагогічні* (знання педагогіки в обсязі, необхідному для ефективного проведення навчально-виховного процесу в школі та вирішення педагогічних, науково-методичних та організаційно-управлінських завдань); *психологічні* (знання основних теорій, законів, понять, положень загальної та педагогічної психології, вікових особливостей учнів різного віку, механізмів і сутності пам'яті, уяви, здібностей тощо); *культурологічні* (знання історії та тенденцій розвитку культури, поняття про сутність духовної, професійної та особистісної культури тощо); *антропологічні* (знання про людину, її становлення та розвиток); *фізіологічні* (знання правил гігієни й охорони праці, основ шкільної гігієни, анатомо-фізіологічних особливостей учнів різного віку знання тощо); *інтелектуальні* (знання особливостей розвитку інтелекту, інтелектуальних умінь і процесу їх формування в учнів); *моральні* (знання про сутність моралі й моральності, моральних якостей громадянина, моральних стимулів дійсності тощо); *деонтологічні* (знання професійної етики, принципів, правил поведінки й етикету, проблем обов'язку); *естетичні* (знання про різні види мистецтва та їх виховні можливості, знання особливостей сприйняття культури та мистецтва учнями різного віку, знання основ естетики тощо); *економічні* (знання економічних законів, категорій, понять, можливостей формування економічної культури школярів на уроках тощо); *правові* (знання основних законів України, питань права та законності в галузі освіти, знання можливостей формування правової культури на уроках з різних предметів); *соціологічні* (знання особливостей розвитку соціуму); *екологічні* (знання екологічних особливостей своєї місцевості, екологічних наслідків катастроф, знання методів і форм формування екологічної культури учнів); *гуманітарні* (знання, котрі допомагають сформуванню професійно-етичне ставлення до дійсності та власної професійної діяльності); *інформаційні* (знання можливостей накопичення, збереження й переробки інформації, складання картотеки); *організаційні* (знання загальних питань організації та планування діяльності, основ наукової організації праці та умов її забезпечення); *знання зі спеціальності* (знання навчального матеріалу з тих предметів, які викладатимуть у школі); *знання з методик викладання* цих предметів [1, с. 110–111].

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що в процесі здійснення освітнього моніторингу викладачі мають дотримуватися таких вимог до оцінювання знань студентів: об'єктивність, індивідуальний характер, гласність, всебічність, диференційованість, різноманітність форм і методів контролю, етичність, валідність і надійність [9, с. 242–244]. Як підкреслюють фахівці з педагогіки вищої школи, у сучасному виші доцільно застосувати різні види, методи й форми контролю. Чільне місце серед них займають такі:

- *усне опитування* (усні відповіді на запитання, розповідь, переказ, аналіз описаної в творі ситуації чи події тощо);
- *письмовий контроль* (написання самостійної чи контрольної роботи, твору, диктанту, відповідей на запитання, рефератів, графічне зображення діаграми, схеми, складання таблиці, наприклад: схеми історичної битви, нанесення на контурні мапи певних географічних та історичних об'єктів тощо тощо);
- *тестовий контроль* (письмові відповіді на запитання тестів);
- *програмований контроль* (подання однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань, при цьому аналіз відповіді, визначення і фіксація оцінки можуть здійснюватися за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів);
- *практичний контроль* (під час проведення практичних і лабораторних занять з цих навчальних дисциплін, у процесі проходження різних видів виробничої практики);
- *комп'ютерний контроль* (за допомогою комп'ютерної програми);
- *самоконтроль* (здійснення контролю знань самим студентом);
- *підсумковий контроль* (колоквіуми, заліки, іспити, курсові роботи, дипломні проекти, державні іспити тощо);
- *модульно-рейтинговий контроль* [4; 5; 9].

Висновки. Отже, можна підсумувати, що знання є важливим структурним компонентом системи навчальних досягнень майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, а тому грамотне здійснення моніторингу цих знань є актуальною потребою сьогодення. Реалізація освітнього моніторингу вимагає використання науково обґрунтованого сполучення різних видів, методів і форм контролю знань майбутніх педагогів.

У подальшому дослідженні буде проаналізовано моніторингову процедуру інших складників навчальних досягнень студентів.

Список використаної літератури

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособ. / под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1982. – 320 с.
3. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зварич І. Засади педагогічного контролю і оцінки знань студентів / І. Зварич // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 75–77.

5. Зварич І. Реалізація системи контролю і оцінки знань студентів / І. Зварич // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 27–29.
6. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 208 с.
7. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4-е изд. – Москва : Политиздат, 1982. – 431 с.
8. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / В. І. Кушерець. – Київ : Знання Укряни, 2004. – 248 с.
9. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
10. Наука для XXI века (Декларация о науке и использовании научных знаний // Всемирная конференция по науке. – Будапешт, 1999. – ЮНЕСКО. – Париж, 2000. – 56 с.
11. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Москва : Современное слово, 2011. – 928 с.
12. Философский энциклопедический словарь / сост. А. М. Прохоров. – Москва : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Щеблыкина Т. А. Мониторинг профессиональных знаний будущих учителей гуманитарных предметов

В статье определены группы знаний, которые должны усвоить будущие учителя в процессе профессиональной подготовки. На основе анализа научной литературы выявлены основные требования к оценке знаний студентов. Доказано, что реализация образовательного мониторинга требует использования научно обоснованного сочетания различных видов, методов и форм контроля знаний студентов. Ведущее место среди них занимают: устный опрос; письменный, тестовый, программируемый, практический, компьютерный контроль; самоконтроль; итоговый контроль (зачеты, экзамены, курсовые работы, дипломные проекты, государственные экзамены); модульно-рейтинговый контроль.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональные знания, будущие учителя, гуманитарные дисциплины.

Shcheblykina T. Monitoring Implementation of Humanities Future Teachers' Knowledge During Professional Training

The article notes that knowledge plays an important part in everyone's life, as serves as the basis for person's intellectual and practical activity. A special place is occupied by knowledge in teacher's professional work who teaches and educates students. This makes it necessary to pay special attention to the monitoring implementation of future teachers' knowledge in the course of their professional training in high school.

The article defines that future teachers during the training should adopt such knowledge as: pedagogical, psychological, cultural, anthropological, physiological, intellectual, moral, deontological, aesthetic, economic, legal, sociological, environmental, humanitarian, informational, organizational, knowledge on specialty, knowledge in methods of these subjects' teaching.

Based on the analysis of scientific literature it was found that in the process of educational monitoring teachers must follow such requirements to the students' knowledge evaluation: objectivity, individual character, transparency, completeness, differentiation, variety of forms and methods of control, ethics, validity and reliability. It was determined that monitoring activities in higher pedagogical educational institution provides scientifically grounded combination of different types, methods and forms of control. Leading place among them is given to: oral examination, writing, testing, programmable, practical, computer control, self-control, final control (tests, exams, term papers, diploma, state exams), module-rating control.

Key words: monitoring, professional knowledge, future teachers, humanities.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 911:908

В. В. БЕНЕДЮК

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОГРАФІЇ У 6 КЛАСІ

Краєзнавчий принцип навчання є одним з провідних у вивченні географії в 6 класі. Як показали наші дослідження, вивчення природних особливостей рідного краю шляхом організації навчальних пошуків сприяє глибокому усвідомленню знань учнями та розвиває їх творче мислення. Доведено, що логічна єдність урочної та позаурочної роботи забезпечує розвиток навичок школярів використовувати краєзнавчу інформацію для розкриття головних понять і закономірностей та вдосконалює практичні вміння проводити навчальні дослідження. У курсі географії шестикласники формують певну систему фізико-географічних понять і закономірностей, які є основою для розширення та поглиблення їх у перспективі. Інформацію про свою місцевість розглянуто не лише як об'єкт вивчення, а і як база для формування більш глибоких знань про рідний край та про географічну оболонку загалом. Розроблені нами технологічні прийоми засвідчили, що організація краєзнавчої роботи під час вивчення географії у 6 класі може бути ефективною лише за умови поєднання різних форм та методів навчання. Доведено, що роль краєзнавчого принципу зростає при застосуванні проблемно-пошукових методів. Встановлено, що ефективність відповідної роботи підвищується за умови поступового ускладнення змісту пошукових завдань.

Ключові слова: технології, географія, поняття та закономірності, краєзнавчий принцип, пошукова діяльність, дослідження.

Аналіз методичної й навчальної літератури та практичної діяльності вчителів свідчить, що в процесі становлення сучасної української шкільної географії сформована певна система краєзнавчої роботи. Вона є важливим елементом методики навчання географії. Водночас нерідко спостерігається певний розрив між змістом і завданнями географічної освіти та системою краєзнавчих пошуків учнів у природному середовищі. Актуальність уїєї проблеми спонукала нас провести відповідні дослідження, спрямовані на формування системи знань на уроках у поєднанні з різними формами та методами позаурочної краєзнавчої роботи при вивченні географії у 6 класі.

Краєзнавчий принцип визначено як один з провідних у навчально-виховному процесі в більшості методичних посібників, виданих в Україні та за її межами. Він закладений також у методичний апарат чинних підручників. З-поміж методистів, які зробили вагомий внесок у його розробку, відзначимо таких, як: А. Даринський, В. Корнеєв, М. Костриця, М. Крачило, В. Обозний, К. Строев, Є. Шипович та ін. Зокрема, В. Корнеєв обґрунтував роботу з краєзнавчими матеріалами як один з важливих підходів, які сприяють підвищенню інтересу учнів до знань, і в співавторстві з

О. Корнєєвим видано в перший посібник з методики вивчення курсу “Рідний край” [4] (нині цей курс вивчають на факультативних заняттях). У сучасній школі основний вихідний матеріал цієї праці використовують для конструювання технологій проведення уроків під час вивчення географії у 6 класі та природознавства. Важливе значення для організації стаціонарних форм позаурочної роботи школярів має монографія М. Костриці “Товариство дослідників Волині: історія, діяльність, постаті”, у якій зібраний і узагальнений важливий історико-географічний матеріал про наш край, проаналізовано творчу спадщину багатьох відомих дослідників [5]. Проблеми організації краєзнавчої роботи в нинішній час розглядає В. Обозний. У його працях обґрунтовано особливості організації краєзнавчої роботи як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Актуальні підходи до краєзнавчої роботи систематично розкрито в науково-методичному журналі “Географія”, головним редактором якого є В. Андрєєва. Цікаву інформацію та методичні проблеми сучасного краєзнавства публікують на сторінках журналу “Краєзнавство. Географія. Туризм”, редактором якого є В. Серебрій.

Мета статті – обґрунтувати технології використання краєзнавчого принципу як один із шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів при вивченні географії в 6 класі. Для досягнення мети поставлено такі завдання: 1) на прикладі вивчення розділу “Літосфера” обґрунтувати технологію формування знань на основі логічного взаємозв’язку навчальних досліджень школярів, що проводяться в позаурочний час, з процесом формування знань безпосередньо на уроці; 2) розкрити окремі прийоми використання проблемно-пошукових методів навчання, спрямованих на переосмислення школярами зібраної інформації про рідний край; 3) визначити дидактичні умови, які забезпечують ефективне формування знань на основі краєзнавчого принципу навчання при вивченні географії в 6 класі.

З вивченням географії в 6 класі розпочинається формування системи наукових географічних понять і закономірностей розвитку географічної оболонки та її елементів. Пізніше крізь призму таких знань шестикласники дізнаються про особливості окремих природно-територіальних комплексів (ландшафтів) та компонентів природи своєї країни, материків і планети загалом. Тому якість знань, засвоєних на цьому етапі навчання, має не лише навчально-інформаційне значення, а й методологічне. Важливо, щоб засвоєні поняття школяр використовував у подальшому для більш глибокого розкриття закономірних залежностей у навколишньому світі. Найкращі умови для цього виникають під час застосування краєзнавчого принципу навчання. У ході дослідження встановлено, що сформована в 6 класі краєзнавча основа полегшує розв’язання проблеми оптимізації навчальної праці учнів у наступних класах.

Головне завдання краєзнавчого принципу, за словами К. Строева, полягає в тому, щоб дати можливість учням у знайомій місцевості, у повсякденних умовах спостерігати географічну дійсність у відносинах і зв’яз-

ках її окремих компонентів та використати результати таких спостережень на уроках для того, щоб на отриманих реальних уявленнях формувати поняття, які становлять основу географічної науки [10, с. 9].

Розробляючи технологічні основи формування знань про географічні особливості рідного краю, ми виходимо з того, що в Україні в основному склалась методична система, у якій вагоме місце посідає краєзнавчий принцип. Наша технологія розглядає краєзнавчу інформацію не лише як об'єкт вивчення, а й як інформаційну основу, крізь яку розглядається більш віддалений світ. Крім того, нами передбачено попередні міжкурсові зв'язки із вивченням наступних курсів географії. Елементарні знання про територіальні відмінності в природному середовищі, про їх причинну зумовленість школярі отримують у молодших класах. Певну систему початкових географічних понять учні засвоюють у 5 класі при вивченні природознавства та географії рідного краю (факультатив).

Працюючи над технологічними зразками вивчення географії у 6 класі, ми ґрунтувались на експериментально перевіреному досвіді вчителів Волинської й Житомирської областей та вносили необхідні корективи. Як показали спостереження, краєзнавчий матеріал на уроках учителі супроводжують образними художніми описами місцевих краєвидів, широко використовують тематичні картини, а також нові інформаційні технології (комп'ютер, мультимедійний проектор), за допомогою яких демонструють відповідну наочність і відеофрагменти. Нерідко до навчального матеріалу включають географічні цікавинки, що характеризують природні особливості рідного краю. Вивчення докiллiя відбувається у нерозривному зв'язку з його екологічними проблемами. Все це сприяє розвитку інтересу школярів до географії загалом і до географічного краєзнавства зокрема.

Освітнє та світоглядне значення краєзнавчого матеріалу зростає при поєднанні урочної й позаурочної роботи. У процесі дослідження ми вивчали досвід учителя географії В. Костюк, яка впродовж тривалої практики роботи застосовує відповідні підходи в Киковській ЗОШ І–ІІІ ст. (Житомирська область). На прикладі вивчення розділу “Літосфера” нами було визначено теми, які доцільно вивчати в основному на краєзнавчій основі; також розроблено комплекс завдань, на основі яких формували систему понять та закономірностей, передбачених програмою. Перший урок з цього розділу, який ми побудували переважно на краєзнавчому принципі навчання, присвячений зовнішнім процесам, що зумовлюють зміни земної кори. На попередніх уроках шестикласники вже вивчили внутрішню будову Землі та дію її внутрішніх сил. Відомості про рідний край там мали лише епізодичний характер. Тепер їх розглядають як базову інформацію.

Навчально-виховна мета вивчення теми “Зовнішні процеси, що зумовлюють зміни земної кори” полягає в такому: у ході екскурсії та шляхом узагальнення зібраних під час навчальних досліджень матеріалів розкрити уявлення про основні форми поверхні Землі та їх особливості на території своєї місцевості, основні породи та корисні копалини докiллiя й планети в

цілому; навчити шестикласників практично виявляти причинно-наслідкові зв'язки в рельєфотворчих процесах, розкривати закономірну мінливість основних ознак поверхні околиць населеного пункту; розвивати в школярів практичні вміння й навички самостійно вести елементарні навчально-пошукові дослідження в найближчому довкіллі; описуючи характерні краєвиди своєї місцевості, формувати інформаційну основу для усвідомлення в наступних темах поняття про природно-територіальні комплекси (ландшафти); виховувати в учнів дбайливе ставлення до довкілля, почуття громадянської відповідальності за збереження екологічної рівноваги у природі.

У ході розробки технології вивчення теми ми дотримувались такої послідовності організаційних форм навчання: 1) проведення навчального пошуку під час екскурсії (позапрограмової); 2) переосмислення на уроках зібраної під час екскурсії інформації.

На початку екскурсії при виході з села учні місцевої школи спостерігають цілу гряду гранітних скель. Вони описують їх особливості, збирають колекцію мінералів та гірських порід. Об'єкти екскурсійних досліджень знаходяться в околицях села. Вони добре відомі учням. Тому вся зібрана інформація доступна для розуміння дітей. Учитель звертає увагу школярів на гранітні брили, що перебувають у стадії руйнування, на кам'яні осипи біля підніжжя скель. Розкриває процес руйнування скельних брил, причини цього процесу. Учитель після завершення відповідних спостережень та описів доповнює судження шестикласників інформацією про те, що скелі в околицях села Кикови – це лише рештки колишніх високих гір. Їх пасма простягались у минулому через усю Житомирщину та за її межами. Вони утворились у результаті дії могутніх сил Землі, які вирують у її надрах. Ці сили й зараз іноді дають про себе знати. Прикладом може бути землетрус 1990 р. Проте в нашому краї внутрішні сили Землі вже не такі активні. Вони приборкані потужними кам'яними (гранітними) товщами Землі.

Учитель проводить бесіду щодо впливу вивітрювання на формування рельєфу рідного краю. У процесі навчального дослідження та узагальнення зібраних матеріалів школярі використовують знання про гірські породи й поверхню Землі, які вони отримали в початкових класах.

Наступний об'єкт навчального дослідження – урочище Руда, що являє собою колишнє русло річки Случ. На його лівому березі знаходяться гранітні скелі, на правому – лесові горби. Формування знань проходить у формі бесіди, у результаті якої дається загальна характеристика рельєфу урочища; з'ясовується роль текучих вод, вітру та інших сил у формуванні його рельєфу. Школярі дізнаються, як і під впливом яких сил змінюється впродовж часу поверхня рівнин, порівнюють різні частини урочища та пояснюють виявлені відмінності. Вони описують окремі балки, виявляють закономірну сутність процесу перетворення ярів на балки. Таким чином, глибокого змісту набуває поняття про зовнішні процеси, що зумовлюють зміну земної кори. Також школярі в ході навчального пошуку поповнюють колекцію гірських порід.

На завершальному етапі екскурсії узагальнюють зібрану інформацію. Шестикласники порівнюють фізико-географічні (ландшафтні) особливості окремих територій з різними формами поверхні: скель, лесових горбів, старого річкового русла тощо. Виявляють вплив природних процесів і людини на рельєф місцевості та на рельєф у цілому, а також залежність ландшафтних особливостей від поверхні. Ідеться про взаємозв'язок і єдність природних компонентів, про характерні краєвиди своєї місцевості (інформаційна основа для формування у подальшому поняття про ландшафти). Учитель зосереджує увагу школярів на необхідності наукового підходу до використання природних ресурсів і на захисту форм поверхні від руйнування.

Узагальнення та переосмислення на уроці зібраної під час екскурсії інформації спрямовано на підведення учнів до усвідомлення понять фізичного, хімічного та органічного вивітрювання; їх причин і наслідків; руйнівної, транспортної та рельєфотворчої роботи текучих вод; процесу ерозії, його причин і наслідків, утворення ярів і балок; дії вітру на рельєф тощо. Узагальнюючи навчальний матеріал, учитель доповнює інформацію про особливості діяльності зовнішніх сил Землі в далеких від нас країнах та на материках, порівнює рельєфотворчі процеси, що відбуваються в різних природних умовах нашої планети. У кінці уроку окремо висвітлюється екологічний аспект теми. Шестикласники мають удома виконати практичне завдання: пригадати, які рельєфотворчі процеси, що завдають шкоди природному середовищу, вони спостерігали в околицях села; запропонувати заходи для їх послаблення. У процесі пошуку сформовані на краєзнавчій основі географічні поняття та закономірності поступово перетворюються на особисті переконання учнів, стають елементами їх світоглядної системи. Ідеться про маленькі навчальні "відкриття" школярів, зроблені в найближчому докільлі.

У подальшому сформовані на уроках знання знову розширюються та поглиблюються в процесі різних форм позаурочної роботи. При забезпеченні єдності та нескінченності взаємозв'язку урочної й позаурочної краєзнавчої роботи учні розвивають уміння та навички осмислювати навчальну інформацію, проводити навчальні дослідження.

У ході нашого дослідження особливе місце в навчально-виховному процесі посідає проблемний підхід до розкриття найважливіших понять і закономірностей. Так, під час екскурсії на лесові горби в околицях села Кикови вчитель звертає увагу школярів на те, що значну кількість балок у народі там називають ярами. Крім того, як стверджують місцеві жителі, колись у тих місцях дійсно було багато ярів. Нині їх кількість незначна. Вони заросли чагарниками. Але ж висота горбів за останні десятиліття не змінилась. Чим же пояснити таку зміну в особливостях поверхні? У процесі навчального пошуку (опитування батьків, робота з літературними джерелами тощо) учні отримують інформацію про те, що в минулому лесові горби в околицях села були вкриті бідною трав'яною рослинністю, яка влі-

тку здебільшого висихала. У 60-х рр. ХХ ст. вони були заліснені. Це поліпшило гідрологічний режим, змінився ландшафт, зменшився розмив поверхні дощовими водами, що й призвело до утворення балок. Узагальнюючи відповідні знання, школярі дають порівняльну характеристику рельєфотворчих процесів у ярах та балках.

Будь-яке дослідження передбачає систематизацію зібраної інформації. Одним із видів такої роботи є складання схем. Зокрема, учні схематично відображають поперечний профіль яру та позначають породи, які там залягають. Для активізації думки школярів доцільно провести бесіду, у ході якої шестикласники пояснюють причини утворення яру, характеризують особливості його поверхні та розкривають сучасні рельєфотворчі процеси і прогнозують його розвиток.

Ефективність формування знань при вивченні географії у 6 класі значно підвищується, коли школярам перед вивченням розділу давати відповідні пошукові завдання, поступово ускладнюючи їх зміст. Такі завдання виконують у позаурочний час. Зрозуміло, що в такій роботі беруть участь далеко не всі учні, а в основному активісти шкільного туризму та краєзнавства. Проте використання на уроках навчальної інформації, зібраної юними краєзнавцями, забезпечує підвищення інтересу до географічних знань кожного з учнів, отже, зростає глибина їх усвідомлення. Таку інформацію шестикласники можуть збирати під час різних форм роботи (походи, екскурсії, факультативи тощо). Зміст відповідних завдань у різних школах неоднаковий (зокрема, залежно від особливостей рельєфу). Але за своєю суттю вони близькі.

Орієнтовним прикладом можуть бути такі завдання: під час туристських походів та екскурсій зібрати зразки мінералів і порід рідного краю; згрупувати їх на магматичні, осадові та метаморфічні. На уроці учні під керівництвом учителя розглядають зразки мінералів і гірських порід та характеризують їх особливості. Школярі визначають, які породи й мінерали відсутні на території своєї області, пояснюють чому.

Для визначення глибини усвідомлення учнями рельєфотворчих процесів після вивчення літосфери шестикласникам запропоновано описати рельєф відомої території в околицях села. При оцінюванні знань були визначені такі критерії:

1. Учні характеризують рельєфотворчі процеси за зовнішніми ознаками (наявність горбів, западин, схилів, їх крутизна, дренажність території тощо) чи розкривають суть процесів, які там відбуваються.

2. Чи вміють шестикласники прогнозувати розвиток рельєфу, чи намагаються вони це робити.

3. Чи дають учні екологічну оцінку території, чи роблять спроби визначати шляхи поліпшення екологічної ситуації.

Ідеться не тільки про рівень знань учнів, що є першопочатком у реалізації навчальних завдань. Важливо також встановити, чи користуються діти сформованими знаннями, характеризуючи природні об'єкти, чи спи-

раються вони на усвідомленні ними поняття й закономірності у процесі мислення. За нашими припущеннями, побудова навчально-виховного процесу на краєзнавчій основі сприяє реалізації такого завдання та забезпечує досить високий науковий рівень і належну глибину знань.

Висновки. Наша методика передбачає, що основні напрями краєзнавчих пошуків школярів загалом визначаються змістом навчальних програм. Розробляючи технологічні основи застосування краєзнавчого принципу при вивченні географії у 6 класі, ми виходимо з необхідності поєднання різних форм роботи, спрямованої на активізацію мислення учнів, зокрема, забезпечення єдності процесу навчання безпосередньо на уроках та навчального пошуку в позаурочний час. Ефективність відповідної роботи підвищується за умови застосування проблемно-пошукових методів навчання та поступового ускладнення змісту пошукових завдань. Доведено, що такий підхід забезпечує достатню глибину усвідомлення шестикласниками основних фізико-географічних понять і закономірностей. На прикладі вивчення розділу “Літосфера” встановлено, що організація навчального процесу у тісному зв’язку зі змістом та особливостями пошукової діяльності учнів у природному довіллі забезпечує: а) глибоке усвідомлення рельєфотворчих процесів і причинно-наслідкових зв’язків у них; б) розвиток практичних умінь школярів описувати рельєф довілля та розкривати чинники, які зумовлюють його утворення; в) формування елементарних умінь прогнозувати розвиток рельєфу; г) вироблення вмінь давати екологічну оцінку рельєфу та визначати заходи, спрямовані на поліпшення екологічної ситуації в довіллі.

Проведені нами дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Потребують детального вивчення краєзнавчі пошукові завдання для шестикласників, спрямовані на прогнозування процесів та явищ.

Список використаної літератури

1. Бабкова С. В. Географічне краєзнавство в Малій академії наук: Навчання і пошукова робота : навч. посіб.-практ. / С. В. Бабкова, В. В. Обозний. – Київ : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 337 с.
2. Гарус Л. М. Вивчаємо те, що любимо! Краєзнавча робота в школі / Л. М. Гарус // Географія. – 2013. – № 10 (230). – С. 2–17.
3. Кобернік С. Г. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік. – Київ : Стафед-2, 2000. – 320 с.
4. Корнеєв В. П. Методика вивчення курсу “Рідний край” : посіб. для вчителя / В. П. Корнеєв, О. В. Корнеєв. – Кам’янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – 220 с.
5. Костриця М. Ю. Товариство дослідників Волині: історія, діяльність, постаті / М. Ю. Костриця. – Житомир : М. А. К., 2001. – 360 с.
6. Краеведение / А. В. Даринский, Л. Н. Кривоносова, В. А. Круглова, В. К. Луканенкова ; под ред. А. В. Даринского. – Москва : Просвещение, 1987. – 159 с.
7. Крачило М. П. Краєзнавство і туризм : навч. посіб. для вузів / М. П. Крачило. – Київ : Вища школа, 1994. – 191 с.
8. Обозний В. В. Краєзнавство : навч. посіб.-практ. / В. В. Обозний. – 2 вид., доп. – Київ : Науковий світ, 2004. – 239 с.
9. Серебрій В. Дослідницька діяльність у географічній та екологічній освіті / Василь Серебрій // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2013. – № 7 (780). – С. 3.

10. Строев К. Ф. Краеведение / К. Ф. Строев. – Москва : Просвещение, 1974. – 144 с.
11. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – Київ : Картографія, 2012. – 512 с.
12. Шипович Є. Й. Методика викладання географії / Є. Й. Шипович. – Київ : Вища школа, 1981. – 174 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Бенедюк В. В. Технологии применения краеведческого принципа при изучении географии в 6 классе

Краеведческий принцип обучения является одним из ведущих при изучении географии в 6 классе. Как показали наши исследования, изучение природных особенностей родного края путем организации учебных поисков способствует глубокому усвоению знаний учениками и развивает их творческое мышление. Доказано, что логическое единство урочной и внеурочной работы обеспечивает развитие навыков школьников использовать краеведческую информацию для раскрытия главных понятий и закономерностей, совершенствует практические умения проводить учебные исследования. В курсе географии шестиклассники формируют определенную систему физико-географических понятий и закономерностей, которые являются основой для расширения и углубления их в перспективе. Информация о своей местности рассматривается не только как объект изучения, но и как база для формирования более глубоких знаний о родном крае и о географической оболочке в целом. Разработанные технологические приемы подтвердили, что организация краеведческой работы во время изучения географии в 6 классе может быть эффективной лишь при условии совмещения разных форм и методов обучения. Доказано, что роль краеведческого принципа возрастает при применении проблемно-поисковых методов. Установлено, что эффективность соответствующей работы повышается при условии постепенного усложнения содержания поисковых задач.

Ключевые слова: технологии, география, понятия и закономерности, краеведческий принцип, поисковая деятельность, исследование.

Valentina B. Technologies of Application of the Local Studies Principle when Studying Geography in the 6th Class

The local studies principle of training is one of leading when studying geography in the 6th class. As showed our researches, studying of natural features of the native land by the organization of educational searches promotes deep assimilation of knowledge pupils also develops their creative thinking. It is proved that the logical unity of task and after-hour work provides development of skills school students to use local studies information for disclosure of the main concepts and regularities also improves practical abilities to carry out educational researches. It is aware of geography sixth-graders form certain system of physico-graphic concepts and regularities, which are a basis for expansion and their deepening in the long term. In our research information on the district is considered not only as object of studying, but also as base for formation of deeper knowledge of the native land and of a geographical envelope in general. Developed processing methods confirmed with us that the organization local studies works during studying of geography in the 6th class can be effective only on condition of combination of different forms and methods of training. It is proved, that the role of the local studies principle increases at application problem search methods. It is established that efficiency of the corresponding work raises on condition of gradual complication of the maintenance of the search tasks.

Key words: technologies, geography, concepts and regularities, local studies principle, search activity, research.

УДК 373.3.015.311-057.874:005.642.4(045)

Л. М. КОРОЛЬОВА

АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто розуміння вчителями початкових класів сутності поняття “креативні здібності молодших школярів” та готовності педагогів до формування креативних здібностей в учнів початкових класів, наявності резервів у знаннях та дидактичних уміннях учителів щодо зазначеного виду діяльності. Висвітлено прогалини в уміннях, необхідних учителям для формування креативних здібностей у дітей молодшого шкільного віку, та зазначено ускладнення в педагогів щодо розуміння та використання таких умінь і навичок у реальних навчальних ситуаціях.

Ключові слова: креативні здібності молодших школярів, рівень сформованості вмінь у педагогів щодо формування креативних здібностей у молодших школярів.

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку теоретико-методологічного обґрунтування, експереіентальної апробації нових форм навчання й виховання. При цьому пріоритетним напрямом реформування освіти є гуманізація, тобто створення навчально-виховного середовища, в якому домінує пріоритет створення в дитячому колективі сприятливих умов для самореалізації обдарованості й талантів, доброзичливості та милосердя, щирості й людяності.

Мета статті полягає у відображенні готовності педагогів до формування креативних здібностей в учнів початкових класів, наявності резервів у знаннях та дидактичних уміннях учителів щодо зазначеного виду діяльності.

Аналіз стану сформованості креативних здібностей у молодших школярів у масовій практиці мав на меті виявлення розуміння вчителями початкових класів сутності поняття “креативні здібності молодших школярів” та професійної готовності педагогів до формування креативних здібностей в учнів початкових класів, наявності резервів у знаннях та дидактичних уміннях учителів щодо зазначеного виду діяльності. Водночас передбачалося, що такий аналіз дасть змогу виявити прогалини у вміннях вчителів формувати креативні здібності в дітей молодшого шкільного віку та зазначити ускладнення у педагогів щодо розуміння та використання таких умінь і навичок у реальних навчальних ситуаціях [2, с. 14].

З метою виявлення рівня сформованості креативних здібностей у молодших школярів учителями початкових класів проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, який розподілено на два періоди. Перший період констатувального етапу педагогічного експерименту передбачав дослідження наявності у вчителів початкових класів дидактичних умінь, необхідних для розвитку креативних здібностей у молодших школярів. У другому періоді констатувального етапу педагогічного експери-

менту розглянуто цю проблему стосовно рівня розвитку креативних здібностей у молодших школярів як важливу складову процесу навчання.

Завданнями констатувального етапу педагогічного експерименту було:

- 1) з'ясувати ставлення вчителів до формування креативних здібностей у молодших школярів;
- 2) оцінити готовність їх формувати;
- 3) виявити дидактичні вміння й навички в учителів, необхідні для формування креативних здібностей у молодших школярів.

Педагогічний експеримент розпочали пілотним дослідженням, яке передбачало експертизу розробленої нами анкети для вчителів початкових класів з метою оцінити доцільність, необхідність та значущість питань.

У пілотному дослідженні педагогічного експерименту взяли участь 23 респонденти, серед яких:

- доцентів, кандидатів наук – 5;
- старших викладачів, кандидатів наук – 1;
- методистів Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти – 3;
- вчителів-методистів запорізьких шкіл – 14.

Під час оцінювання анкети, експертами виявлено деякі запитання, що, на їх погляд, не потребують уточнення. Так, запитання “Яке визначення поняття “креативність”, на Вашу думку, є правильним? (виберіть один варіант відповіді)” всі експерти вважають доцільним, правильно сформульованим і важливим.

Друге запитання “Як Ви вважаєте, чи можна сформувати креативні здібності молодших школярів? (виберіть один варіант відповіді)” експерти оцінили як важливе та необхідне.

Також запитання “На Вашу думку, які умови стимулюють формування креативних здібностей учнів початкових класів?”, “Чи вважаєте Ви за доцільне формувати креативні здібності молодших школярів?” та “Оцініть рівень Вашої готовності до формування креативних здібностей молодших школярів” експерти визначили обов'язковими у процесі вивчення проблеми (23 респонденти, 100%).

Експертами вказано запитання, які потрібно перебудувати змістовно й стилістично.

Так, до запитання “Що передбачає, на Вашу думку, формування креативних здібностей учнів?” експерти запропонували поширити варіанти відповідей та додати такі: “вчити робити припущення; вчити виявляти протилежні ознаки предметів”. погодилися із цим запитанням та варіантами відповідей 18 респондентів (78%). Запропонували розширити варіативність відповідей 5 експертів (22%).

До запитання “Які креативні здібності, на Ваш погляд, можна сформувати в учнів початкової школи? (виберіть декілька варіантів)” експертами було запропоновано збільшити кількість варіантів відповідей, додавши такі, як здатність обирати матеріал та його систематизувати; здатність до

навчання; здатність критично мислити; здатність оригінально мислити; здатність контролювати вольові психічні процеси.

Зауважуємо, що запропонований нами варіант уміщував такі положення, як позитивність особистості; дивергентне мислення; гнучкість мислення; незалежність у поведінці; допитливість; здатність формулювати гіпотезу та шляхи її перевірки; здатність будувати принципово нові шляхи розв'язування проблеми, які є комбінацією даних; самостійність мислення; алгоритмізація процесу мислення [3, с. 258].

Запитання “Які типи уроків Ви обираєте для формування креативних здібностей молодших школярів?” виявило неоднозначність думок експертів. На думку деяких експертів (6 осіб – 26%), воно несуттєве, 7 експертів (30%) запропонували уточнити або змінити запитання, 10 експертів (44%) погодились із запропонованим варіантом.

На основі отриманих даних було відредаговано питання анкети для опитування вчителів-практиків із зазначеної проблеми та розроблено програму констатувального етапу педагогічного експерименту для дослідження стану готовності вчителів початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів:

1. Аналіз стану проблеми в масовій педагогічній практиці за анкетуванням учителів початкової ланки.

2. З'ясування уявлень педагогів про креативні здібності молодших школярів (термінологічне визначення, особистісне ставлення до зазначеної проблеми), сутності й структури цього феномена, необхідності самоосвіти й саморозвитку.

3. Визначення дидактичної готовності вчителів початкових класів до розвитку вмій формувати креативні здібності молодших школярів.

4. Виявлення методичної бази та рівення професійних умій учителів-практиків із зазначеної проблеми.

З цією метою використовували сукупність методів, узагальнених у табл. 1.

Таблиця 1

Методи дослідження (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Методи	Завдання дослідження
1	2
<i>Спостереження</i>	Цілісне, комплексне вивчення особистості педагога у багатогранних проявах і зв'язках; з'ясування рівня сформованості знань та вмій щодо формування креативних здібностей молодших школярів, динаміки особистісно-професійного зростання (систематичне сприйняття і фіксація у вигляді щоденника діяльності вчителя в процесі самостійної роботи)
<i>Бесіди з учителями (індивідуальні й групові)</i>	Одержання даних щодо мотивів учителів, їх індивідуально-особистісних особливостей, нахилів, здібностей тощо; визначення перешкод, бар'єрів на шляху формування креативних здібностей у молодших школярів; ранжування проблем, через які гальмується процес формування креативних здібностей молодших школярів

Продовження табл. 1

1	2
<i>Метод експертних оцінок</i>	Визначення й уточнення основних положень методики дослідження; визначення й оцінювання критеріїв, показників, що відображають суттєві характеристики вмінь учителя щодо формування креативних здібностей молодших школярів
<i>Анкетування</i> Соціально-демографічна характеристика респондентів Учителі й креативність Уміння та навички, за допомогою яких формують креативні здібності молодших школярів Аналіз проблем	Аналіз соціально-демографічних показників респондентів (вік, освіта, кваліфікаційні категорії, педагогічні звання, стаж педагогічної роботи, місце проживання) з метою визначення об'єктивності й характерності зазначеної проблеми для фахівців початкової освіти України загалом. З'ясування уявлень про креативність і креативні здібності дітей 6–10 років, особистісного ставлення до проблеми, необхідності самоосвіти й саморозвитку. Виявлення у вчителів умінь і навичок, за допомогою яких формують креативні здібності учнів 1–4 класів. Визначення чинників, що спонукають чи заважають професійному самовдосконаленню із зазначеної проблеми; шляхів формування креативних здібностей у молодших школярів; виявлення спрямованості особистості, характеру пізнавальних інтересів тощо
<i>Методи математичної статистики</i>	Перевірка достовірності отриманих результатів

Першочерговим завданням на констатувальному етапі педагогічного експерименту враховано відбір і розробку діагностичних методик та оволодіння найбільш адекватними з них для визначення готовності педагогів до формування креативних здібностей у молодших школярів.

Серед методик, застосованих на констатувальному етапі, використано анкетування, найбільш доцільне в опитуванні великої вибірки респондентів [1, с. 27]. Розроблена анкета містила питання відкритого й закритого характеру. Питання анкети стосувалися різних аспектів формування креативних здібностей у молодших школярів.

З метою виявлення рівнів готовності до формування креативних здібностей у молодших школярів учителями початкових класів проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, в якому брали участь слухачі курсів підвищення кваліфікації Запорізького (57 особи), Полтавського (30 осіб), Хмельницького інститутів післядипломної педагогічної освіти (30 осіб) з педагогічним стажем не менше трьох років. Загальна кількість респондентів становила 117 осіб. Такий вибір дав змогу задіяти вчителів-практиків початкової освіти різних регіонів України.

Оскільки аналіз соціально-демографічних показників респондентів показав незначні розбіжності у віці, освіті, кваліфікаційних категоріях, пе-

дагогічних званнях, стажі педагогічної роботи, місці проживання респондентів, результати констатувального етапу педагогічного експерименту можна вважати об'єктивними й характерними для фахівців початкової освіти України в цілому.

Педагогічний експеримент продовжено анкетним опитуванням учителів з метою виявлення їх уявлень про сутність креативності, поняття “креативні здібності молодших школярів”, їх характеристики та показники, визначення наявності дидактичних умінь і навичок, за допомогою яких учителі формують креативні здібності молодших школярів у процесі навчання.

Перед респондентами поставлено низку питань щодо з'ясування готовності вчителів до формування необхідних здібностей у молодших школярів.

Так, на запитання “Оцініть рівень Вашої готовності до формування креативних здібностей молодших школярів” 64,7% визначили його як високий; 35,3% респондентів оцінюють його як достатній. Цікаво, що вчителі бажають формувати креативні здібності молодших школярів, і категорію відповідей “зовсім не готовий” не обрав жоден педагог.

Анкетне опитування засвідчило, що 36% респондентів можуть визначитися з дефініцією “креативність” (обрали правильний варіант відповіді “потенціал, здатний реалізуватись у творчому процесі та сформувати на цій основі гармонійну, всебічно розвинену особистість”). Окремі відповіді педагогів доводять, що вчителів цікавить ця проблема й деякі з них вважають за необхідне вивчати шляхи розвитку креативності молодших школярів через самоосвіту; 27% обирали відповідь “творчі можливості особистості, що здатні виражатися в різних видах її діяльності”; 20% опитаних педагогів обрали такий варіант відповіді, як “рівень творчої обдарованості, здатності до творчості”; 17% учителів визначили, що “креативність – це інтенсивна пошукова активність, інтелектуальна активність, що впливає на перехід від однієї стадії творчого процесу до іншої” тощо.

Отже, фахівці початкової ланки освіти ототожнюють поняття “креативності” з творчою діяльністю, хоча це не є сутністю дефініції “креативність”.

Корисну інформацію одержано з відповідей учителів стосовно знань щодо типів креативних здібностей: 67% респондентів виокремили більшу частину запропонованих в анкеті варіантів; 24% вважають, що креативні здібності молодших школярів пов'язані тільки з інтелектуальними вміннями, не враховуючи емоційну та вольову сфери; 2,5% учителів не змогли дати правильну відповідь на поставлене питання. Цікаво, що свою думку висловили 100% педагогів, навіть ті, хто мав труднощі у виборі креативних здібностей з переліку запропонованих варіантів.

Анкетне опитування засвідчило, що 80% педагогів, незважаючи на освіту, вік, стаж роботи, відзначили, що креативні можливості та здібності можна розвивати й формувати; 20% вчителів вважають, що креативні здібності молодших школярів формувати можна, але за певних умов. Проведені з учителями уточнювальні співбесіди виявили, що більшість із респондентів під відповіддю “інколи можна” на запитання “Як Ви вважаєте, чи

можна сформувані креативні здібності молодших школярів?” розуміють, що формувати креативні здібності молодших школярів можна певною мірою, але за наявності необхідних умов і задатків особистості.

На запитання “Що передбачас, на Вашу думку, формування креативних здібностей учнів?” педагогами були обрані відповіді, запропоновані в анкеті. Отримані відповіді узагальнено в табл. 2.

Таблиця 2

Вибір дидактичних прийомів, способів та методів, які формують креативні здібності у молодших школярів (117 респондентів)

Перелік дидактичних методів, способів та прийомів	Обирають дидактичний засіб, %	Не обирають дидактичний засіб, %
Вчити класифікувати об’єкти, ситуації, явища з різних поглядів	65	25
Вчити встановлювати причинно-наслідкові зв’язки	43	57
Вчити долати психологічні інерції мислення	23	77
Вчити уявно перетворювати об’єкти відповідно до поданої теми	47	53
Розвивати вміння фантастичного перетворення об’єктів, ситуацій, явищ	68	32
Звукити в учнів поле пошуку рішення	17	83
Формувати вміння оцінювати оригінальність рішення	28	72
Мотивувати на створення нового продукту	67	33
Продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації	34	66
Розвивати спроможність відповідати на подразники нестандартно	24	76
Вчити робити припущення прогностного характеру	27	73
Вчити виявляти протилежні ознаки предметів	55	45

Аналіз запитань анкети засвідчує, що всі респонденти, на їх думку, володіють необхідними професійними компетенціями та вміннями, пов’язаними з формуванням креативних здібностей у молодших школярів.

Проте, результати вибору педагогічних засобів свідчать, що більшість учителів-практиків, на нашу думку, не мають необхідних умінь і не володіють системою методів, способів і педагогічних прийомів, які формують креативні здібності учня. Тільки 14% респондентів розуміють сутність прийомів, їх доцільність і вибір у конкретній педагогічній ситуації, знають прийоми формування креативних здібностей у молодших школярів і вміють їх застосовувати.

Такі прогалини пов’язані, передусім, з тим, що вчителі не володіють необхідними професійними знаннями про методичні засоби формування креативних здібностей, тим самим, не володіють конкретним понятійним апаратом.

Зацікавило те, що 37% вчителів ототожнюють прийоми, які формують креативні здібності, з прийомами, які вдосконалюють процеси мислення, та з навичками й вміннями критично мислити.

Висновки. Отже, самооцінку готовності педагогів до формування креативних здібностей у молодших школярів можна вважати суб'єктивною, такою, що відображає значні професійні прогалини й ускладнення в педагогів щодо розуміння та використання таких умінь і навичок у реальних навчальних ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Гнатко М. М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми : метод. рекоменд. / М. М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 27 с.
2. Дружинін В. В. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності / В. В. Дружинін // Perspektywiczne opracowania nauki i techniki – 2007 : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Перемишль, 2007. – 14 с.
3. Newell A. Report on a general problem-solving program / A. Newell, J. Shaw, H. Simon // Proceedings of the International Conference on Information Processing. – Paris : UNESCO House, 2006 – С. 256–264.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2015.

Королева Л. М. Анализ состояния готовности учителей начальных классов к формированию креативных способностей у младших школьников

В статье рассматривается понимание учителями начальных классов сущности понятия “креативные способности младших школьников” и профессиональной готовности педагогов к формированию креативных способностей у учащихся начальных классов, наличия резервов в знаниях и дидактических умениях учителей по данному виду деятельности. Освещены пробелы в умениях формировать учителями креативные способности у детей младшего школьного возраста и указаны сложности у педагогов в понимании и использовании таких умений и навыков в реальных учебных ситуациях.

Ключевые слова: креативные способности младших школьников, уровень сформированности умений у педагогов по формированию креативных способностей у младших школьников.

Koroleva L. Analysis of the State of Readiness of Primary School Teachers in the Formation of Creative Abilities in Primary school Children

The article deals with an understanding of primary school teachers essence of the concept “creative abilities of younger and clarify pupils professional readiness of teachers to the formation of creative abilities of primary school pupils, the availability of reserves in knowledge and teaching skills of teachers on this type of activity. However, the article highlights the gaps in the ability to generate creative abilities of teachers in primary school children and teachers in these complications in understanding and using these skills in real learning situations assessment of the readiness of teachers regarding these positions can be considered subjective, one that reflects the significant gaps in professional skills form the creative abilities of teachers in primary school children and teachers about difficulties in understanding and using these skills in real situations in contemporary educational practice mass.

Analysis of the formation of creative abilities of younger pupils in popular practice aimed to identify primary school teachers' understanding of the essence of the concept of “creative abilities of younger and clarify pupils professional readiness of teachers to the formation of creative abilities of primary school pupils, the availability of reserves in knowledge and teaching skills of teachers on this type of activity.

Key words: creative abilities of younger students, the level of skills of teachers on the formation of creative abilities of younger pupils.

УДК 378.147:811.161.1'243

А. Ф. КУРИННАЯ

АНАЛИЗ ТЕКСТОВ СОБСТВЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме анализа текстов собственной речевой деятельности учащихся в теории и практике словоцентрического обучения русскому языку в 5–9 классах общеобразовательной школы с русским языком обучения на материале Межрегионального конкурса творческих работ “Герой нашего времени”, посвященного 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова.

Ключевые слова: слово как дидактическая единица, работа над словом, словоцентрический подход, комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста.

Двадцатый век высоко поднял уровень изучения феномена “слова” в разноплановых аспектах: языкознание, логика, поэтика, теория словесности, теория сценической речи, риторика. Формирование понимания значения слова является важной частью овладения лексикой родного языка. Семантический же отбор слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками) является необходимым условием осознания явлений языка и речи.

Психологические принципы обучения языку и речи (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Г. С. Костюк, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); постановка вопросов восприятия слова в тексте (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); определение значимости работы над словом в контексте содержательной нагрузки основных разделов школьного курса русского языка (З. П. Бакум, М. Т. Баранов, Л. В. Вознюк, А. В. Воробьева, Е. Н. Горошкина, Е. П. Голобородько, В. А. Добромислов, Л. В. Давыдюк, Г. М. Иваницкая, Н. А. Ипполитова, В. И. Капинос, Г. А. Михайловская, Ю. В. Откупщиков и др.) и освещение проблематики лексического анализа текста как формы работы со словом на разных языковых уровнях (Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов, Л. Ю. Максимов, Л. А. Новиков, А. М. Пешковский, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, Н. М. Шанский, Л. В. Щерба и др.) свидетельствуют о важности словоцентрического подхода в поисках путей достижения “свободного владения словом”.

Н. М. Шанский, обосновывая значимость анализа текста в языковом и литературоведческом образовании школьников, указывает на целенаправленность, систематичность и поэтапность (по степени трудностей языковых аспектов) в его овладении [5]. Слово же, как первоэлемент литературы, смысловая основа художественного произведения, позволяет комплексно анализировать в тексте взаимодействие средств разных уровней языка [4].

Так как слово в художественном тексте наряду с другими текстовыми единицами, по замечанию Л. Г. Бабенко [1], обладает наибольшей структурной, смыслонакопительной и кумулятивной функцией, проблема интерпретации лексико-семантического пространства текста должна принципиально соотноситься с концепцией значения слова. Актуальность же изучения значения слова, его компонентов, их организации особенно в текстах собственной речевой деятельности учащихся очевидна как в отечественном, так и в зарубежном языкознании (Н. Г. Комлев, З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. Н. Телия, А. А. Уфимцева и др.).

Цель статьи – рассмотреть проблему анализа текстов собственной речевой деятельности учащихся в контексте словоцентрического обучения русскому языку в 5–9 классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.

Проблема анализа художественного текста – это проблема, в первую очередь, его понимания. Способность к пониманию различных текстов является определяющей для повышения уровня грамотности современного человека, и именно этой способности порой не хватает как составляющей коммуникативного потенциала формирующейся личности школьника.

Как научить пониманию текста? Достижение этой цели зависит от целого ряда условий: извлечения информации из каждого слова, словосочетания, предложения; создания установки; способности сохранять в памяти поступившую текстовую информацию; умения сравнивать, прогнозировать и т. п. Словом же, так называемой номинативной единицей, в процессе речи часто оперируют как неким “сгустком”, впоследствии постоянно уточняя его значение. Кроме того, слово в речи автоматически становится включенным в актуальное членение. Даже если таких явлений не происходит, все равно, по убеждению А. Леонтьева, слово является застывшей семантической операцией [2].

Если останавливаться подробнее на современных разработках когнитологии, дающих понимание того, насколько тесно связаны два уровня языка – лексический и синтаксический, настолько реальный процесс текстопорождения может основываться на углубленной работе со словом. Интегрированные между собой лексические единицы хранятся в долговременной памяти как обобщенные синтаксические структуры предложения.

Слова не являются только именами или названиями отдельных понятий, они образуют также синтаксически выражаемые продолжения, в которых понятия организуются по отношению друг к другу. Итак, слово уже есть потенциальный текст, вбирающий в себя, так или иначе, другие слова. Понимание, как и отбор слов в целях создания собственного текста, возможны лишь при конструировании отмеченной когнитивной пропозиции.

Перспективность когнитивных исследований не вызывает сомнений. Они носят не спонтанный характер, а научно обоснованный и экспериментально доказанный. К проблемам коммуникации и текстовой организации они имеют самое непосредственное отношение. Нельзя два важнейших

уровня языка рассматривать изолированно, независимо друг от друга. При накоплении определенной тематической лексики необходимо всегда показывать столь же частотные для текстов, использующих этот набор лексики, сочетаемостные возможности слов. Семантика слов предопределяет выбор контекстного партнера и наоборот [6].

Поскольку в процессе порождения речи участвуют единицы разных языковых уровней, можно констатировать, что в тексте они интегрируются, объединяются, синтезируются, что помогает реализовать цели обучения в их комплексе. Учет функционально-коммуникативной значимости языковых единиц – это одно из направлений работы над текстом и словом в школьном обучении при составлении текстов собственной речевой деятельности учащихся с их последующим коммуникативно-словоцентрическим анализом.

Коммуникативно-словоцентрический анализ художественного текста выстраивается на пересечении понятий “лирический герой” и “языковая личность”, а в рамках словоцентрического подхода замыкается на работе над словом, как на уроке русского языка, так и на уроке литературы. Так, Б. С. Дыханова обращает внимание учителя-словесника на контекстное изучение художественного слова: одно и то же слово по-разному “ведёт себя” в разных произведениях. Устойчивый навык постоянного внимания к семантике и этимологии слова в художественном тексте и вне его вырабатывается скрупулезной ежедневной работой над словарём произведения вместе с детьми [3].

Домашнее чтение текста включает и подчёркивание всех новых, неясных или просто заинтересовавших самого читателя слов, и попытку определить их словарное и контекстуальное значение. Насколько удалась эта попытка, выясняется в процессе чтения в классе по “цепочке”, сопровождающегося истолкованием подчёркнутого каждым словом. Для определения точного и полного смысла слова подбирают его “родственников”, синонимы и антонимы, анализируют его состав, выясняют “родословную”. Время, потраченное на словарную работу, окупается: ускорением процесса овладения грамотой чтения; сокращением речевых ошибок до минимума; полноценным “сплошным” восприятием смысла читаемого; пробуждением интереса к семантике каждого слова; развитием стилеразличительных навыков, появлением особого слуха на смысловые оттенки слова.

Практическое назначение комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста – усилить подготовку учащихся к изучению языка и его художественных особенностей на основе словоцентрического подхода, предполагающего органическую связь лингвистического, стилистического, функционально-стилистического, литературоведческого, лингвокультуроведческого и коммуникативного видов анализа средствами интегративного рассмотрения функционирования слова на всех языковых ярусах.

Предлагаемые схемы не являются стандартными, применимыми к разным текстам: их следует использовать выборочно, в зависимости от

жанра, индивидуальных смысловых и стилистических особенностей текста. В схемы включены те языковые средства, которые наиболее употребимы в тексте, несут основную смысловую и выразительную нагрузку и могут анализироваться с лингвостилистической и эстетической стороны.

Первый этап работы со схемами – анализ текстов под руководством преподавателя во время урока, отработка отдельных схем по текстам.

Второй шаг – самостоятельная работа учеников при выполнении контрольных заданий.

Третий шаг – включение всех схем выборочного анализа в комплексный словоцентрический анализ текста.

Работа со схемами помогает ученикам систематизировать знания по современному русскому языку, применять эти знания к лингвистическому анализу текста.

Предлагаемые методические рекомендации содержат, кроме выборочных схем разных уровней, задания для практической отработки каждой схемы, схему комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста.

Комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста предполагает анализ коммуникативного поведения (поведение участника общения в процессе коммуникации, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых придерживается коммуникант) персонажей художественного произведения или текста собственной речевой деятельности учащихся: учит умению анализировать коммуникацию, давать оценку её участникам, видеть за словами истинные намерения человека; учит умению давать речевую характеристику личности персонажа; анализировать языковые средства разных уровней (лексический, фонетический, морфологический, синтаксический), способствующие передаче содержания, идейной позиции автора, индивидуальных особенностей данного произведения.

Комплексный коммуникативно-словоцентрический анализ текста взаимодействует с литературоведческим анализом, который является его основой, и лингвокультуроведческим. Поэтому в его схему входят те компоненты литературоведческого и лингвокультуроведческого анализов, которые влияют на отбор языковых средств данного текста в единстве языка и культуры. Его удобнее использовать при анализе небольших по объему произведений – стихов, басен, новелл, а также текстов собственной речевой деятельности учащихся в междисциплинарном аспекте.

Порядок комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста с фрагментарным комментированием (*выделено курсивом*) для учителя:

1. Определите принадлежность данного текста к функциональному стилю.
2. Определите тему и идею текста.
3. Установите жанр текста.

4. Определите способ выражения содержания (прозаическая или поэтическая речь).

5. Установите логический способ подачи информации (повествование, рассуждение, описание).

6. Укажите характер построения текста (речь монологическая или диалогическая).

7. Прокомментируйте заголовок текста.

(Заголовок, являясь органическим элементом структуры текста и участвуя в его семантической организации, может указывать на персонажа или на главную тему, иметь метафорическое значение. Поэтому результаты его анализа способствуют активизации процесса смыслопорождения/смыслооформления, стимулируют тем самым словоцентрическую деятельность: обоснование выбора точного слова для раскрытия семантики всего текста с целью облегчения читательского восприятия. Подтверждение целесообразности подобной работы находим в методике формирования умений текстовосприятия и текстообразования во взаимосвязи В. И. Стативки)

Например, в тексте призёра Межрегионального конкурса творческих работ “Герой нашего времени”.

Лебеди в слонах...

(ассоциативное эссе на основе оксюморонов)

Вы когда-нибудь пробовали разглядеть в слонах лебедей? Только не говорите, что это бред! Ведь смог же это сделать мой любимый художник-скандалист Сальвадор Дали! Да как здорово: хоботы неповоротливых слонов превращаются в изящные лебединые шеи, а слоновьи уши-лопухи преобразуются в шикарные крылья лебедей. На занятиях факультатива “Уроки словесности” учитель называл эту картину “живописным оксюморон”. И героя своего времени я хочу представить вам через этот замечательный словесный прием – оксюморон.

Оксюморон можно увидеть в словах самого М. Ю. Лермонтова в предисловии к роману “Герой нашего времени”: “Герой Нашего Времени... точно, портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии”. Но жанр портрета предполагает конкретное сходство изображаемого героя с оригиналом! Да, портреты бывают коллективные. НО! Лермонтов в названии поместил именно слово “ГЕРОЙ”, не “ГЕРОИ”. А разве сам Печорин не образ-оксюморон, от внешности до поступков и восприятия окружающими? – Он соткан из пороков, но притягивает к себе!

Я решил пойти по пути классика и создать свой портрет героя моего времени из черт многих моих сверстников. Я выберу нестандартные словесные формы, потому что они лаконичны. А одна из черт моего окружения – нежелание читать большие тексты (простите нас, учителя!)

Начнем с внешнего восприятия. Здесь наблюдается “общественный оксюморон” – все зависит от того, под каким углом смотреть на нас. И что удивительно: оба акростиха объективны:

Грубые		Гармоничные
Ерундовые		Естественные
Равнодушные	НО!!!	Раскованные
Ограниченные		Общительные
Избалованные		Интересные

Не знаю, как мы будем анализировать образ Печорина, но роман о нем построен на любовных историях. Уверен, девчонкам Григорий Александрович понравится. Мне он не очень симпатичен. Но согласен с тем, что любовь разнообразит нашу жизнь, без нее не обойтись. В портрете моего героя для характеристики этой черты-чувства приведу монофон моего учителя:

Безответная, безнадежная – Безмятежная, безбрежная.
 Бунтом безумств бушующая – Боль бальзамом бьющая.
 Бледная – блестящая.
 Бесовская – боготворящая.
 Беспокойная – беспечная.
 Бурлящая, бесконечная...

В своем портрете предложу еще синкан (не забудьте увидеть в нем оксюморон):

герой моего времени
 противоречивый, эмоциональный, непредсказуемый
 чувствует, ищет, теряет – находит, надеется, верит
 “Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо! Пусть всегда
 будет мама! Пусть всегда буду я!”

горячий лед

И, конечно, герои действуют, совершают поступки, в их жизни происходят разные события. Напоследок мини-сага – тоже жанр-оксюморон: традиционная сага – эпическое полотно, а мы должны уложиться в 50 слов!

Глава “Фаталист” у Лермонтова интересна не только тем, что она самая короткая. В ней какая-то загадка. Хотя почему “какая-то”? Каждый, наверное, хотел бы знать, что ждет его в будущем? А может, не каждый? И лучше верить в счастливую судьбу? А вдруг она не такая уж счастливая?

Сон наяву

Бесконечное лето. Голубое небо. Золотая пшеница. Минное поле. Всего сотня метров. Я иду к тебе, мама! Еще несколько шагов! Щелчок. Ожидание...

Взрыв!!!...

Почему мне не больно? Вот как птицы летают! Как легко, спокойно... Мама машет рукою. Плачет... рыдает... Я лечу к тебе, мама!

Грохот!!! Я просыпаюсь, мама рядом – рыдает счастливо гроза...

(Гречаный Михаил, 9 кл., г. Донецк)

8. Определите контекст и ситуацию общения персонажей:

– место и время общения; их влияние на ход интеракции (общение и взаимодействие с другими людьми): ритуальные, типичные словоформы приветствия, прощания, извинения, просьбы, приказа и т. п.;

– вербальная и невербальная характеристика каналов коммуникации (*вокальный*: звуковой, слуховой; *визуальный*: зрительный; *тактильный*: прикосновением; *обонятельный*; *вкусовой*);

– коммуникативный шум и его влияние на общение (*физический*: шум мотора автомобиля, вентилятора, тихое произношение адресанта; *психический*: отношение к адресанту или адресату; невнимательность слушателя, углубленность в свои мысли; интеллектуальная ограниченность; *семантический*: общение на разных языках; использование специальной терминологии).

9. Охарактеризуйте коммуникативное поведение персонажей во время общения:

(Коммуникативное поведение персонажей в процессе интеракции обосновывается мотивом/ами. При определении коммуникативного мотива/вов обращается внимание учеников на тематические словарные цепочки и ключевые слова)

– определите коммуникативные и психоэмоциональные цели каждого из участников общения. Изменяется ли на протяжении интеракции (взаимодействия) цель общения? Если так, то в чем причина;

– найдите слова, при помощи которых участники общения выражают своё отношение к коммуникативным инициативам своих оппонентов: радость, отчаяние, приподнятость, бодрость, мрачность, настойчивость, страх, рассудительность, безразличие и т. п. (например: мажорные или минорные слова – прекрасные, светлые, нежные, радостные, возвышенные, бодрые, яркие, сильные, стремительные; медленные, тихие, суровые, грустные, темные, тяжелые, тоскливые, хмурые, ужасающие, плохие, сердитые, злые и т. п.);

– определите скрытые роли (*коммуникативные позиции*) участников общения (с применением трансактного анализа Е. Берна) и найдите в тексте слова, которые эти роли подтверждают: *позиция ребенка* – предусматривает ведение общения по принципу “хочу/не хочу”; *позиция отца* – предусматривает ведение общения по принципу “делай так-то и так-то”; *позиция взрослого* – сориентирована на нормы логики, здравый смысл, учёт реальной ситуации, желания быть во всем равным с другими.

Например, в тексте призёра Межрегионального конкурса творческих работ “Герой нашего времени”.

“Безумец я! Вы правы, правы!”

(литературная дуэль М. Ю. Лермонтова с современниками)

Уже не для одного поколения людей, любящих русскую литературу, жизнь М. Ю. Лермонтова представляет интерес. Некоторые ее моменты до сих пор окутаны тайной. А многие события если и освещаются, то настоль-

ко неоднозначно, в нескольких вариантах, что окончательно запутывает читателя. А так хочется копнуть еще, чтобы узнать детали некоторых событий, увидеть за маской гения обычного человека с его склонностями и пороками.

Я представила, что бы мог ответить Лермонтов на все нелицеприятные, а порой и сомнительные по своей достоверности факты о себе, которые сегодня заполняют всемирную сеть и распространяются удивительно быстро. Не берусь судить, что из этих “интересных фактов” основано на документально проверенной информации, но от лица поэта, благословясь его творениями, вступаю в литературную дуэль с современниками Лермонтова и моими...

Современники: В народе говорят, что маленький рост, как правило, свидетельствует о большой злости человека. К Вам, Михаил Юрьевич, это можно применить в полной мере. Кривые ноги, несоразмерно большая голова, горб, хромота. Вы злопамятен, язвитель, высокомерен и беспощаден к слабостям других.

Лермонтов:

Тоска блуждает на моем челе,
Я холоден и горд; и даже злым
Толпе кажусь; но ужель она
Проникнуть дерзко в сердце мне должна?
Зачем ей знать, что в нем заключено?
Огонь иль сумрак там – ей все равно
(“1831-го июня 11 дня”)

Я не хочу, чтоб свет узнал
Мою таинственную повесть;
Как я любил, за что страдал,
Тому судья лишь бог да совесть!..
(“Я не хочу, чтоб свет узнал”)

Товарищ по Московскому университету: Ты, Мишель, был чрезмерно прожорлив. Чувство меры в этом деле тебе отказывало. Помню, что когда на стол подавали твое любимое блюдо, ты набрасывался на него и часто оставлял друзей без обеда. Ел не просто много, а еще и совершенно не различал, что только что отведал. Был случай, когда мы попросили напечь булочек с начинкой из опилок, чтобы уличить Михаила в отсутствии гастрономического вкуса. Ты же накинулся на них так, что нам пришлось останавить тебя, волнуясь за желудок, и признаться в розыгрыше.

Лермонтов:

С тех пор с обманутой душой
Ко всем я недоверчив стал
Ах! Не под кровлею родной
Я был тогда – и увядал.
Не мог с улыбкою смиренья
С тех пор я все переносить:
Насмешки, гордости презренья...
Я мог лишь пламенной любить.
(поэма “Корсар”)

Укор невежд, укор людей
Души высокой не печалит;
Пускай шумит волна морей,
Утес гранитный не повалит
(“Я не хочу, чтоб свет узнал”)

Мартынов: На вечере у жены генерала Верзилина мой друг, Миша Лермонтов, в очередной раз пошутил надо мной. Я привык к скверному нраву своего товарища и смолчал бы, если бы это не произошло в присутствии дам. Сказав об этом тебе, Миша, ровным и спокойным голосом, я попросил впредь этого не повторять.

Свидетель ссоры: Лермонтов только посмеялся над этим и забыл о конфликте. Но вскоре к нему прибыли секунданты от Мартынова. Стрелялись, как и положено, с 30 шагов. Однако, согласно общепринятым правилам, дуэль была абсолютно неправомочна. Нарушил правила Михаил Юрьевич. Первый выстрел был за ним, и он произвел его в небо, тем самым еще раз оскорбив своего противника. Если он не хотел убивать, то должен был целиться выше головы Мартынова. Ну а последний выстрелил прямо в Лермонтова. Смерть наступила в результате серьезного ранения и большой потери крови буквально через несколько минут.

Лермонтов:
Шальная пуля... славный звук...
Вот крик – и снова все вокруг
Затихло...
Земле я отдал дань земную
Любви, надежд, добра и зла;
Начать готов я жизнь другую,
Молчу и жду: пора пришла.
Я в мире не оставлю брата,
И тьмой и холодом объята
Душа усталая моя;
Как ранний плод, лишенный сока,
Она увяла в бурях рока
Под знойным солнцем бытия.
(“Гляжу на будущность с боязнью”)

Печально я гляжу на наше поколение!
Его грядущее – иль пусто, иль темно,
Меж тем, под бременем познания и сомненья,
В бездействии состарится оно.
... Толпой угрюмою и скоро позабытой
Над миром мы пройдем без шума и следа,
Не бросивши векам ни мысли плодovitой,
Ни гением начатого труда.
(“Дума”)

(Татьяна Рябченко, 7 кл., г. Запорожье)

10. Дайте характеристику речевому паспорту персонажа:

(Анализ речевого паспорта персонажа/коммуниканта важен для выяснения позиции или точки зрения автора текста, его идейно-художественного замысла; выявления особенностей поэтики текста [Лобанова-Слесарёва, 1980: 7], роли и значимости каждого смыслообразующего элемента на разных языковых уровнях в постижении глубинного смысла текста [Вартаньянц-Якубовская, 1989: 3]. Ученик должен определить: “Кто рассказывает (общается, действует, наблюдает, мыслит, узнаёт и т. п.)”, “При помощи каких слов персонажируются точка зрения автора в типах персонажей/коммуникантов”)

– определите речевые жанры, которым отдается предпочтение участниками общения (беседа, разговор, спор, рассказ, история, письмо, записка, дневник и т. д.), их лексико-семантическую организацию (ключевые слова, словосочетания, предложения);

– сделайте лингвистический анализ речевой деятельности персонажа (лексический, фонетический, морфологический, синтаксический);

– охарактеризуйте имеющиеся в речи коммуникантов средства языкового этикета (слова и устойчивые формы выражения просьбы, совета, приглашения, предложения, требования, приказа, мольбы, упрощивания как особые тематические группы внутри системы этикета).

Например, в тексте призёра Межрегионального конкурса творческих работ “Герой нашего времени”.

Поступок порока и правды

Под пером писателя получилось превосходное произведение, появился прекрасный персонаж первого психологического произведения – пика природной поэтики поэта-прозаика.

Произведение прочитано, поставлено на полку. Появился повод поговорить и подумать: прав Печорин или повинен в порывистых поступках, в придиричivosti к повседневности.

Припоминается пример о постыдном поединке. Преследуемый правительством Печорин попадает в Пятигорск. Персонаж перспективный, прямо противоположный пошлему петербургскому полчищу, прибывшему подлечиться. Прямая поступь, посмеянная печаль при пронзительном прищуре с поволокой прохлады, пресыщения, пустоты пребывания на поприще пережитого. В Пятигорске Печорин повстречал приятеля – полная посредственность. Приятель по-особому произносит парадные постулаты, пафосно примеряет пышное положение “первоединственного”, пользуется повышенным притяжением, по-видимому, потому что покалечен. А поступает подло, попав в положение подстрекаемого притворщиками, принимает поединок. Пусть с прохладным пониманием перипетий повседневности, привычным преодолением пустых политических препятствий, покинутый поколением Печорин показан понимающим пагубность положения, но, по моему, приоритет поставлен на положительные поступки, на природную порядочность, правдолюбие. По-видимому, Печорин поступает по первому

порыву подсознания... Поединок. Протянутый пустой пистолет. Позади пропасть. Пуля приятеля предателя. Промахнулся. Печорин практически в полном порядке. Потом пришла пора Печорина – предложил примирение. Получил преумноженное презрение. Пуля Печорина пронзила противника, в прошлом – приятеля. По-моему, плохой поступок, похож на преступление, но поступил по правилам поединка. Пытался предпринять первую и последнюю попытку – поправить подломившееся положение, перевернуть предательские посягательства, показать правдивое понимание подлого поступка, попробовать прорвать пустоту предопределенности.

Приятель-противник представлен пародией на Печорина. А. Печорин – портрет пороков поколения.

Послелог

(мини-сага)

Познакомившись с Печориным, понимаешь – Печорин привилегированный персонаж, персона передовая.

Печорин получился порочно-покалеченным пятном, но пояснение поступков – на поверхности. Популярность признаков психологического персонажа привела к прорыву в понимании причастности к “путешествию по прямому пути”.

Приятно понимать: пошлость и подлость – проделки посредственности, прибудившегося попутчика, а победа перед поколением – постоянное продвижение, попытка получения права на превосходство.

Печально принимать Печорина потерянным в пространстве первоиздания.

(Андрей Михайлов, 9 кл., г. Донецк)

11. Определите паралингвистические способы выражения персонажей (мимика, жесты, интонация и т. п.), их влияние на тональность и атмосферу общения.

(В учебных целях обращение внимания школьников на паралингвистические способы выражения персонажей влечёт за собой анализ оценочной и психологической точек зрения автора, персонажей/коммуникантов, учащихся, порой не совпадающих, что является яркой иллюстрацией языковых средств участников интеракции)

12. Выделите индивидуально-авторские языковые средства, которые создают индивидуальные свойства слова в тексте, “лингвистическую особинку” (Н. Шанский) именно этого произведения.

Например, в тексте призёра Межрегионального конкурса творческих работ “Герой нашего времени”.

Лодочник лучистой лазури

Леди ласкает любимца – лапушку Лермонтова, лобзает лобик, лелеет лучезарного, ладонью ладанку ламинирует.

Ловкий ловелас Лермонтов лоснит лиру логоса, ломает лабиринты любви. Лошадь, лужайка, ландыши, лицо любимой Лопухиной – лирика лейб-гусара.

Луч Ленского ликвидирован, леденеет. Лермонтов лезвием лавра лягнул лизоблюдство, лояльность. Лицемерные людоеды линчуют лирика, ликуют любезные лакеи.

Ландшафт лугов, лаваш, лезгинка, лучина – лакмусируют ливень лирики. Легковерие людей, лживость ладоней любимой... Лермонтов лежит в лазарете. Лейб-медик лечит, локализует лихорадку лекарствами, ластик льда лимитирует лавину легенд. Летальность.

Лощеный Лорд ликвидировал Лермонтова. Ликвидировал ли?

Лирика Лермонтова лишает лести, ломает лгунов.

Лермонтов – легендарная личность, лодочник лучистой лазури, лаконизма литераторов, лидер лириков, легкокрылый лепесток Любви.

(Виктория Попова, 9 кл., г. Запорожье)

13. Осуществите культуроведческий комментарий фрагментов текста:

– охарактеризуйте культуруносный пласт лексики (слова с культурным компонентом значения, ключевые слова культуры, историзмы, фоновые слова, фразеологизмы, крылатые выражения и т. п.);

– проведите этимологический анализ ключевых слов культуры, встретившихся в тексте.

14. Сделайте вывод о том, какие лингвостилистические средства являются для данного текста наиболее целесообразными с учётом коммуникативных позиций персонажей и характеристики их общения в целом: более сильные и более слабые коммуникативные позиции, кто достиг предметных и коммуникативных целей, кто эффективнее использовал коммуникативные средства, кто завоевал коммуникативную инициативу, а кто ее потерял и т. п.

(Коммуникативные позиции персонажей предопределяются анализом номинаций персонажей, предметов/явлений, несущих нужную смысловую информацию. Результаты анализа номинаций персонажей позволяют определить чужую точку зрения как элемент характеристики лица, выявить изменения социального, возрастного статуса, духовного состояния развития того, кто (что) называется, или дополнительную информацию о персонаже)

15. Лексико-фразеологический анализ.

16. Схема синтаксического анализа.

17. Схема анализа изобразительных средств, средств языкового этикета.

Выводы. Разноуровневые схемы комплексного коммуникативно-словоцентрического анализа текста вооружают учащихся техникой анализа, помогают им целенаправленно, систематизировано и поэтапно (по степени трудностей языковых аспектов) анализировать текст. В ходе работы содержание текста рассматривается в контексте его языковой формы. Именно комплексный анализ текста обеспечивает единство взаимообусловленности содержания и формы в соответствии с замыслом автора, что, в свою очередь, ведёт к формированию навыка понимания, воспроизведения исходного текста, текста-стимула, и к созданию текста собственной речевой дея-

тельности, текста-интерпретанта на основе выделения, понимания и воспроизведения как слов-стимулов, так и, соответственно, слов-интерпретантов.

Схемы комплексного анализа помогают учителю проводить работу над анализом текста избирательно, с учётом целей и задач как урока в целом, так и его структурных составляющих. Изучение значения слова, его компонентов, их организации в контексте словоцентрического подхода к анализу текстов собственной речевой деятельности учащихся способствует повышению уровня грамотности современного человека, развитию его коммуникативного потенциала.

Список использованной литературы

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – Москва : Флинта : Наука, 2004. – 496 с.
2. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва, 1967. – 214 с.
3. Сидоров С. В. Особенности преподавания литературы по системе Б. С. Дыхановой [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-174>.
4. Шанский Н. М. В мире слов : пособие для учителя / Николай Максимович Шанский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1978. – 320 с.
5. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Николай Максимович Шанский. – 2-е изд., дораб. – Ленинград : Просвещение, 1990. – 416 с.
6. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – Москва, 1957. – С. 110–129.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2015.

Курінна А. Ф. Аналіз текстів власної мовленнєвої діяльності учнів у контексті словоцентричного підходу

Статтю присвячено проблемі аналізу текстів власної мовленнєвої діяльності учнів в теорії та практиці словоцентричного навчання російській мові в 5–9 класах загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на матеріалі Міжрегіонального конкурсу творчих робіт “Герой нашого часу”, присвяченого 200-річчю з дня народження М. Ю. Лермонтова.

Ключові слова: *слово як дидактична одиниця, робота над словом, словоцентричний підхід, комплексний комунікативно-словоцентричний аналіз тексту.*

Kurinnaya A. Analysis of Texts of Own Speech Activity Students in Context of Word is in a Center of Approach

The article is sanctified to the problem of analysis of texts of own speech activity students in a theory and practice of the center of word educating to Russian in the 5-x-9-x classes of general school with Russian of educating on material of the Interregional competition of creative works “Hero of our time” sanctified to the 200-year from the day of birth of M. Lermontov.

The offered methodical recommendations are contained except the selective charts of different levels, task for the practical working off every chart, chart of complex communicative and in the center of word analysis of text.

Different levels charts complex the communicative and in the center of word analysis of text is armed students the technique of analysis, help them purposefully, systematized and stage-by-stage (on the degree of difficulties of language aspects) to analyse text in the process of that maintenance is examined in the context of his language form. Exactly the complex analysis of text provides unity of interconditionality of maintenance and form in accordance with intention of author, that, in turn, conduces to forming of skill of understanding, reproducing of original text, text-stimulus, and to creation of text of own speech activity, text of variant on the basis of selection, understanding and reproducing of both words-stimuli and, accordingly, words of variants.

The charts of complex analysis will help a teacher to conduct the prosecution of analysis of text preferentially, taking into account aims and tasks of both lessons on the whole and his structural constituents.

Key words: *word as unit of didactics, prosecution of word, the center of word approach, complex communicative and in the center of word analysis of text.*

УДК 371.4

В. М. МАЗІН, А. В. СУЩЕНКО

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЦІЛЬОВИХ ОРІЄНТИРІВ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано теоретичний базис для наукового опису позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу. Зокрема, сформульовано положення про ключову роль уяви вихованця у виховному процесі, а також наведено аргументи на користь того, що позакласна виховна робота вчителя повинна бути спрямована на створення умов для формування у вихованців соціально-нормативних ментальних образів і схем відповідно до офіційної ідеології. На основі сформульованих теоретичних положень описано механізм позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: ментальні образи, ментальні схеми, вчитель, виховання, позакласна виховна робота, ідеологія.

Сьогодні на наших очах розгортається становлення суспільства постмодерну, яке фактично виступає безальтернативною моделлю нашого майбутнього, підтриманою значною частиною інтелектуальної еліти різних країн світу, серед якої економісти (Л. Євстигнєєва, Р. Євстигнєєв, О. Погребняк), соціологи (Д. Белл), філософи (Ж. Бодріяр, Ж. Дельоз, Ж. Дерріда, М. Фуко), журналісти (Е. Тоффлер), футурологи (Ф. Фукуяма).

Хоча ми, люди, яким випало жити в момент фазового переходу, однією ногою стоїмо в модерні з його логікою, капіталізмом, правом, суспільством, державою, націями, інша наша нога занесена над невідомістю – новим соціальним, політичним і економічним устроєм. Тим не менше, вже зараз деякі параметри цього устрою набувають визначеності. Зокрема, помітною стає тенденція зміщення організувального початку життєдіяльності конкретної людини ьз суспільного на індивідуальний рівень. Явним проявом цієї тенденції є зміна характеру трудової діяльності – перетворення праці з рутинного механічного виконання операцій, зумовлених потребами суспільства, на творчу діяльність, спрямовану на самореалізацію конкретної особистості.

Еволюційна зміна буття громадян нашої країни, зумовлена загальносвітовими тенденціями, глибоко пов'язана з виховною роботою педагогів загалом та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів зокрема.

Однак у зв'язку з гострою кризою, об'єктивно зумовленою зіткненням еволюційних парадигм у масштабах глобального суспільства, вчителі загальноосвітніх навчальних закладів як дійові суб'єкти виховного процесу опинилися в суперечливому стані, який водночас вимагає від них, з одного боку, зусиль, спрямованих на збереження цілісності суспільства, шляхом передачі неспадкованої пам'яті минулих поколінь, а з іншого – дій з трансляції вихованцям "нового мислення", що спирається на недовіру до

існуючих традицій, а також на сумніви щодо істинності об'єктивної реальності.

У таких умовах актуалізується необхідність визначення сутності та цільових орієнтирів виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу відповідно до панівних соціологічних, історико-філософських концепцій сприйняття світу в добу постіндустріалізму.

У контексті сказаного вище особливу увагу привертає позакласна виховна робота як форма взаємодії педагога та вихованця, не детермінована відносинами обов'язковості. Потенційно свобода вибору вчителем різноманітних форм цієї роботи дає змогу створити умови для творчої реалізації учня й розглядати позакласне середовище як одне з найбільш перспективних з погляду організації виховного процесу відповідно до соціальної парадигми постмодерну.

Теоретично концепт, з якого може бути пояснений механізм позакласної виховної роботи з позицій актуального філософського, психологічного, соціологічного знання, має бути вже сформульованим. Практично ж у сучасних публікаціях на цю тему лише проголошено більш-менш очевидні положення. Наприклад, декларовано таке:

- у позакласній роботі на сьогодні необхідне створення відповідного освітньо-виховного поля, доступного кожній дитині [11];
- позакласна робота є дієвим інститутом формування системи цінностей вихованця, його соціалізації, а також чинником його інтелектуального, духовного та фізичного розвитку [8; 11];
- позакласна робота є дієвим чинником формування навичок здорового способу життя учнівської молоді [2; 13];
- учень, що бере участь у позакласній роботі, виступає суб'єктом виховного процесу [14];
- заняття в гуртках за інтересами, при певному збігу умов, сприяють усебічному вихованню соціально цінної особистості [9];
- науково-дослідна діяльність на дозвіллі сприяє соціалізації особистості учня позашкільного навчального закладу [2].

Відзначимо також, що позакласна виховна робота вчителя загальноосвітнього навчального закладу пов'язана здебільшого з плануванням і проведенням різноманітних формальних виховних заходів без пояснення соціально-психологічних механізмів виховного процесу [14].

У цілому ж аналіз публікацій показує, що механізми, які лежать в основі позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу, досі належним чином не описані.

Мета статті – визначити сутність та цільові орієнтири позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Результатом проведеної теоретичної роботи стало формування низки тез.

Відповідно до першої тези – метою виховної роботи є формування у вихованця ментальних образів і схем через створення умов для отримання ним специфічних вражень, а також засвоєння певних ідей.

Це положення сходиться до тези Аристотеля, згідно з якою образи “фантазії” слугують передумовою мислення, а також до положення І. Канта про те, що уява – це здатність бачити предмет без його присутності в спогляданні.

Ці тези на сьогодні є загальноновизнаними й не вимагають додаткового обґрунтування. Так, наприклад, у Вікіпедії уява трактується як здатність свідомості створювати образи, уявлення, ідеї та маніпулювати ними. При цьому передбачається, що всякий процес, що проходить “в образах”, має стосунок до уяви.

Вивченню уяви як “психічної реальності” присвячені праці Г. Башляра, Ж. Дюрана, А. Корбена, Р. Отто, К. Юнга та ін. Відповідно до найбільш сучасних наукових поглядів, світ уяви (у термінології А. Корбена – *mundus imaginalis*) є основою психічного життя людини і “знаходиться” між суб’єктом (його почуттями) і об’єктами зовнішнього світу. Іншими словами, *mundus imaginalis* – це світ, розташований між вищою (божественною) реальністю та людським життям [6].

Основою *mundus imaginalis* виступає образ як суб’єктивна представленість предметів навколишнього світу, зумовлена ознаками об’єкта, що сприймаються чуттєво, а також гіпотетичними конструктами [15].

Згідно з А. Корбеном, формування образів (імаго) як структур *mundus imaginalis* є процесом безперервним, який триває протягом усього життя [6].

З суб’єктивного погляду, *mundus imaginalis* будується, насамперед, за допомогою інтеріоризації людиною ідей, які можуть бути розглянуті поза їх взаємозв’язком з фізичним світом [15].

З об’єктивного погляду, образ формується, насамперед, через враження як загальний результат впливу на суб’єкта відомого явища чи сукупності явищ зовнішнього світу [15]. У цьому контексті показовими є праці представників “пруської” системи виховання, а також описані А. Макаренком приклади впливу колективу на свідомість і поведінку окремих вихованців.

Однак очевидно, що образи, що належать до світу уяви, мають складну структуру, вступають в асоціативні зв’язки один з одним і створюють неповторну індивідуальну систему. Побудова такої системи неможлива без конструювання трансцендентальних (ментальних) схем, яке, згідно з І. Кантом, виступає як метод, необхідний для того, щоб зробити наочним абстрактне поняття за допомогою наочних уявлень, що його заміщають [4].

Ідею І. Канта про природу й сутність трансцендентальної схеми розвиває В. Розін, який пропонує аналізувати складний образ (у тому числі соціальної дії) як психологічний конструкт, що рефлектується в певній темі (події) [12].

Пояснення В. Розіна дає змогу розглядати уявлення людини про послідовність дій у тій чи іншій соціально значущій ситуації (точніше, складний образ своєї поведінки в цій ситуації) як ментальну схему [12].

Узагальнюючи сказане вище, можна зробити висновок про те, що формування образів і ментальних схем можна розглядати як мету виховного процесу взагалі та позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу зокрема.

Наступна наша теза про те, що цільовий орієнтир виховної роботи має визначатися на основі панівної ідеології як соціально-нормативного конструкту.

Це положення спирається на тезу К. Юнга про те, що ключові образи та схеми завжди представлені у формах колективного несвідомого й виявляються в міфах, казках, художніх творах, культурах та інших соціальних феноменах, які несуть у собі прообраз уявлення про світ, що визначає базові фундаментальні характеристики людини як соціальної істоти [16].

Проте у зв'язку з необхідністю упорядкування “суспільного міфу” відповідно до інтересів і поглядів певних соціальних груп та інститутів у будь-якій державі сьогодні відбувається відбір і концептуалізація абсолютних ідей, які дають змогу усвідомити й оцінити конкретній людині ставлення до дійсності, а також до інших людей.

Соціальний конструкт, що стає результатом цього процесу, дістав назву ідеології – системи концептуально оформлених абсолютних ідей і поглядів певних соціальних груп, в якій усвідомлюються та оцінюються ставлення людей до дійсності й один до одного.

Хоча будь-яка ідеологія й претендує на те, що вона є відображенням природних і божественних законів як джерел моральних норм у мисленні та діяльності людини, вона виступає лише фактом суб'єктивної реальності, визначеним колективною свідомістю конкретного суспільства.

Проте суб'єктивний характер ідеології не звільняє від необхідності формулювання її положень та їхнього знакового відображення у вигляді цільових орієнтирів виховного процесу. Лише в такому разі ідеологія може стати основою для визначення цілей та завдань виховної роботи в системі шкільної, позашкільної та вищої освіти.

Відповідно до третьої тези – формування соціально-нормативних ментальних образів і схем у позакласній виховній роботі має бути пов'язане із створенням галузі автономної поведінки вихованця.

Сформульоване положення спирається, насамперед, на сукупність спостережуваних фактів, що свідчать про те, що зміст уяви конкретної людини через низку механізмів вищої нервової діяльності прагне до опредметнення (зазначимо, що це явище відбивається в ряді наукових термінів, наприклад, “екстеріоризація” (Е. Дюркгейм, Л. Виготський), “самореалізація” (А. Маслоу), “індивідуація” (К. Юнг) тощо).

З давніх часів опредметнення змісту уяви пов'язувалося з хобі, які, як зазначають дослідники, у підлітковому віці поступово набувають ознак цілеспрямованої, внутрішньо вмотивованої, структурованої й корегованої вільної діяльності на дозвіллі [7]. Відмінною ознакою такої діяльності є відсутність тиску зовнішньої мети, здійснення якої викликане природною

необхідністю або соціальним обов'язком. Психологічно така діяльність сприймається як задоволення.

При цьому свідоме та цілеспрямоване заняття, хобі, ставить своєю метою наближення людини до “справжнього буття”, шляхом зняття відмінностей між змістом уяви й дійсністю через створення “ідеального простору”, який може існувати у формі шухляди столу, клясеру, гаражу, комп'ютера, клумби, а також приймати будь-які інші форми.

Наближаючи дійсність до змісту своєї уяви, людина відчуває почуття щастя – стан, який відповідає найбільшій внутрішній задоволеності умовами свого буття, повноті й усвідомленості життя, здійсненню людиною свого призначення (Вікіпедія).

Ми вважаємо, що з метою здійснення виховного процесу в сучасних соціальних умовах, які характеризуються тенденцією переносу логічних, організуючих правил життєдіяльності людини з громадського на індивідуальний і субіндивідуальний рівень, найбільш доцільно використовувати потенціал різноманітних хобі, які створюють умови для реалізації вихованцем змісту своєї уяви в предметній діяльності.

Для визначення психологічного аспекту хобі як сфери діяльності зі створення такого ідеального простору, ми, слідом за Б. Бьоттельгеймом [17], використовуємо термін “галузь автономної поведінки”. Цим терміном ми пропонуємо позначати частину буття людини, зумовлену винятково внутрішньою її активністю з реалізації змісту своєї уяви на індивідуальному або субіндивідуальному рівні та не детерміновану тимчасовими зовнішніми обставинами [7].

Ми вважаємо, що галузь автономної поведінки має виступати в позакласному виховному процесі як своєрідний атрактор, який притягатиме вихованця, перш за все, можливістю надання йому можливостей для здійснення своєї фантазії. Очевидно, що притягальна сила такого атрактора буде дуже великою.

Четверта наша теза про те, що соціально-нормативні ментальні образи і схеми, сформовані у позакласній виховній роботі, закладають основу соціалізації вихованця.

Ця теза багато в чому спирається на зауваження Г. Гегеля, який зазначав, що вищою метою людини є перехід її божественної природи з потенційного стану в реальний [5].

Саме з прагненням людини до опредметнення ментальних образів і схем, прагненням казку зробити бувальщиною пов'язано формування ментального габітусу людини (термін П. Бурдьє) як сукупності диспозицій, яка зумовлює її залучення в соціальні практики, у виконання соціальних ролей і функцій, здобуття соціального статусу [1].

Іншими словами, створення сфери автономної поведінки в позакласній виховній діяльності можна розглядати як перший крок соціалізації вихованця, який стає початком опредметнення його “внутрішнього змісту” в соціально значущих діях.

Наступною нашою тезою є твердження про те, що в практичному плані виховна робота вчителя на дозвіллі може бути подана як послідовність виховних прийомів у конкретних виховних ситуаціях, спрямованих на формування образів і ментальних схем, асоційованих з окремими положеннями ідеологічної матриці суспільства.

При цьому виховна робота може бути визначена як ланцюг виховних прийомів, які є продовженням таких методів виховання: переконання, вправа, заохочення, покарання, примус, приклад, змагання, критика. Прийом виховання, що використано педагогом, має бути спрямований на конструктивне вирішення педагогічної ситуації, гарантом якого виступає педагогічна майстерність учителя.

Педагогічні ситуації, з якими стикається вчитель, доцільно поділити за критерієм закладених суперечностей на конфліктні та безконфліктні, а також за критерієм несподіванки, на заплановані та спонтанні. При цьому існують чотири типи ситуацій: безконфліктні заплановані, безконфліктні спонтанні, конфліктні заплановані та конфліктні спонтанні.

Для виявлення співвідношення методів виховання з типами педагогічних ситуацій, а також цілями виховної роботи, доцільно провести емпіричне дослідження, інструментом якого стане анкета, в якій респондентам буде запропоновано присвоїти ранг методам виховання, співвіднесення з типами педагогічних ситуацій, спрямованих на виконання певних завдань виховної роботи. Результатом цього дослідження буде визначення пріоритетності використання вчителями засобів і прийомів виховання в різних ситуаціях на різних етапах позакласної виховної роботи.

Сформульовані теоретичні положення стали підставою для опису механізму позакласної виховної роботи вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Перш за все, успішність позакласної виховної роботи зумовлена тим, наскільки успішно вчителю вдалося створити умови для того, щоб заняття на дозвіллі вихованець сприймав як сферу автономної поведінки.

Діяльність вихованця у “сфері автономної поведінки” стає середовищем, яке, з одного боку, його захоплює, а з іншого – створює умови для вільного спілкування із педагогом, який виступає і як досвідчений товариш, і як вихователь. При цьому процес виховання слід розглядати як формування у вихованця ментальних образів та схем, відповідно панівної ідеології як соціально-нормативного конструкту.

Виховна робота вчителя являє собою ланцюг виховних прийомів, що здійснюються у безконфліктних запланованих, безконфліктних спонтанних, конфліктних запланованих і конфліктних спонтанних ситуаціях. У кожній з цих ситуацій учитель ставить за мету створення певного враження або трансляцію певної ідеї, які асоціюються із змістом державної ідеології. При цьому чуттєві враження можуть асоціюватися з прийомами виховання, пов'язаними з особистим прикладом учителя, моментальною реакцією вчителя або колективу на дію вихованця (критика, покарання тощо),

а засвоєння ідей – з прийомами, які передбачають використанням метафор, притч, легенд, художніх образів тощо [10].

Загальним результатом конкретної виховної дії вчителя є певний образ або ментальна схема у свідомості вихованця.

Положення ідеології, інтеріоризовані вихованцем, актуалізуються проявом його духу як прагненням до “справжнього буття” й багато в чому зумовлюють його ціннісні орієнтації, особистісні риси, поведінкові стереотипи та як підсумок – стиль життя.

Таким чином, сформовані ментальні образи та схеми стають основою системи диспозицій вихованця щодо свого буття, яка виступає своєрідним продовженням державної ідеології у свідомості конкретного вихованця.

Проведена робота дала змогу сформулювати такі **висновки**:

1) переконання, цінності й вчинки вихованця визначаються тими образами (імаго), які є в його розпорядженні. Іншими словами, цінності, диспозиції, статуарний набір, а також стиль його життя багато в чому визначаються змістом світу уяви (*mundus imaginalis*);

2) позакласна виховна робота вчителя загальноосвітнього навчального закладу є засобом формування у вихованця соціально-нормативних ментальних образів і схем;

3) у процесі спортивного виховання необхідно створення таких умов, щоб ментальні образи та схеми, інтеріоризовані вихованцями, сприяли їх самореалізації не тільки у позакласній діяльності, а й далеко за її межами;

3) соціально-нормативним цільовим орієнтиром виховної роботи вчителя на сьогодні виступає державна ідеологія як соціальний конструкт, що являє собою “проекцію” абсолютних ідей на соціальну реальність;

4) механізм позакласної виховної роботи вчителя у перспективному плані може бути описаний такою схемою: створення “сфери автономної поведінки учня”, визначення конкретної виховної мети відповідно до офіційної ідеології, ситуація виховного процесу, педагогічна дія вчителя, спрямована на створення враження або трансляцію певної ідеї, образ, або ментальна схема у свідомості вихованця, формування окремих диспозицій, формування габітусу, формування стилю життя вихованця.

Отримані в ході дослідження результати дають змогу розробити науково обґрунтовані рекомендації для оптимізації виховної роботи вчителів на дозвіллі, а також можуть стати основою для подальшої операціоналізації її виховних орієнтирів.

Список використаної літератури

1. Бурдьє П. Структура, габітус, практика [Електронний ресурс] / П. Бурдьє // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I. – № 2. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>.

2. Жидкова Н. Робота в Малій академії наук як форма соціалізації особистості / Н. Жидкова // Історія України. – 2010. – № 13. – С. 5–10.

3. Жукотинський К. Управління процесом формування фізичної культури учнів у позашкільному навчальному закладі / К. Жукотинський // Освіта і управління. – 2006. – № 3–4. – С. 129–137.

4. Кант И. Критика чистого разума [Электронный ресурс] / И. Кант. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/kanti02/index.htm>.
5. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля [Электронный ресурс] / А. Кожев ; пер. с фр. и посл. И. Фомин. – Москва : Логос, 1998. – 208 с. – Режим доступа: <http://anthropology.rinet.ru/old/library/kojev.htm>.
6. Корбен А. Мир Воображения (Mundus Imaginalis) [Электронный ресурс] / А. Корбен // Дельфис. – 2013. – № 73. – Режим доступа: <http://www.delphis.ru/journal/article/mir-voobrazheniya>.
7. Мазін В. М. Концептуальні основи розвитку культури самореалізації та автономної поведінки особистості студента в час дозвілля / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 101–106.
8. Мосякова І. Позашкільна освіта – формування системи цінностей / І. Мосякова // Позашкілля. – 2009. – № 5. – С. 8–10.
9. Парубець В. Гурткова робота – неодмінна складова системи освіти і виховання підростаючого покоління / В. Парубець // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 1. – С. 48–50.
10. Потанина Л. Т. Использование средств образно-символического мышления с целью развития нравственной сферы личности школьника / Л. Т. Потанина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия “Психологические науки”. – 2012. – № 4. – С. 100–106.
11. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта та виховання крізь призму сьогодення / Г. П. Пустовіт // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 28–32.
12. Розин В. М. Образ и схема в контексте воображения и становления / В. М. Розин // Мир психологии. – 2009. – № 4 (60). – С. 30–39.
13. Сивохоп Я. Формування навичок здорового способу життя учнівської молоді в умовах позашкільних навчальних закладів / Я. Сивохоп // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 5. – С. 48–49.
14. Сущенко Т. І. Фактори позашкільного виховання / Т. І. Сущенко // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С. 43–45; № 3. – С. 40–42.
15. Твардовский К. Образы [Электронный ресурс] / К. Твардовский // Воображение как познавательная возможность: как возможно творческое воображение? – Москва, 2001. – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/image/sb_image2001.html.
16. Юнг К.-Г. Об архетипах коллективного бессознательного [Электронный ресурс] / К.-Г. Юнг // Архетип и символ / пер. А. М. Руткевича. – Москва : Ренессанс, 1991. – Режим доступа: http://pryahi.indeep.ru/psychology/jungian/jung_01.html.
17. Bettelheim B. Individual and Mass Behavior in Extreme Situations / B. Bettelheim. – In : Abnorm. Psychol. Albany 38, 1943. – 432 p.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Мазин В. Н., Сущенко А. В. Определение сущности и целевых ориентиров внеклассной воспитательной работы учителя общеобразовательного учебного заведения

В статье обосновывается теоретический базис для научного описания внеклассной воспитательной работы учителя общеобразовательного учебного заведения. В частности, формулируется положение о ключевой роли воображения воспитанника в воспитательном процессе, а также приводятся аргументы в пользу того, что внеклассная воспитательная работа учителя должна быть направлена на создание условий для формирования у воспитанников социально-нормативных ментальных образов и схем в соответствии с официальной идеологией. На основе сформулированных теоре-

тических положений описывается механизм внеклассной воспитательной работы учителя общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: *ментальные образы, ментальные схемы, учитель, воспитание, внеклассная воспитательная работа, идеология.*

Mazin V., Sushchenko A. Determination of Essence and Goals of Teacher's Extracurricular Educational Work at the Middle School of General Education

The article explains the theoretical basis for the scientific description of teacher's extracurricular educational work at the middle school of general education. In particular, it highlights the idea about the key role of the pupil imagination in the educational process, and it also states that the teacher's extracurricular educational work should be aimed at creating conditions for the formation socially normative mental images and patterns in the pupils according to the official ideology.

On the basis of theoretical ideas the article describes a mechanism of the teacher's extracurricular educational work of at the middle school of general education that can be represented in such a way: the determination of specific educational objectives, the situation of sporting or non-sporting activity, a coaches' pedagogic act that aimed at creating of impressions or idea transmissions, images, or mental scheme in a pupil mind, the formation of individual dispositions, the habitus formation, the formation of a pupil lifestyle.

The study results allow to develop scientifically grounded guidelines for optimization in educational work of coaches in different kinds of sports as well as to serve as a basis for the further development of means for the verification of the effectiveness of this work.

Key words: *mental images, mental schemes, teacher, education, extracurricular educational work, ideology.*

ДО ПИТАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті актуалізовано питання ролі вчителя фізичного виховання у формуванні позитивного ставлення учнівської молоді до фізкультурної діяльності. Зазначено, що важливим є формування у майбутніх учителів фізичного виховання справжніх професіональних якостей, зокрема особистісних, з метою культивування в колективі атмосфери взаєморозуміння між педагогом і вихованцями. Зауважено на важливості застосування вчителем фізичного виховання всіх видів заохочення, аби стимулювати підвищення навчальної активності на заняттях з фізичного виховання та фізкультурної діяльності в цілому.

Ключові слова: *вчитель фізичного виховання, учнівська молодь, особистісні якості, емоційність педагога, вихованець, фізкультурна діяльність, заохочення.*

Одним з важливих завдань національної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів. Учитель виконує важливу соціальну функцію – здійснює духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання особистості. Його праця спрямована не лише на організацію навчально-пізнавального процесу, а й на організацію позааудиторної, оздоровчої діяльності учнів, систематичне розв'язання завдань формування активного громадянина. Тому основні напрями розбудови сучасної вищої школи потребують пошуку ефективних шляхів здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, завданням яких є не тільки оволодіння фундаментальними фаховими знаннями, а й сприяння становленню культу здоров'я, виховання фізично, психічно й духовно здорового громадянина держави.

Фізичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку учнівської молоді, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно з її потребами. Особливу роль у цьому відіграють фахівці з фізичного виховання, адже саме вчитель має навчити учнів дбайливо ставитися до власного здоров'я та фізичної кондиційності, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти творчому використанню засобів фізичної культури в організації здорового способу життя.

Питанням професійного відбору, оптимізації та вимог до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання займалися І. Б. Гринченко, О. С. Куц, І. А. Липчак, О. І. Науменко, А. В. Огнистий, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко та ін. На ролі емоційної та творчої складової вчителя фізичного виховання звертали увагу Л. О. Демінська, О. В. Іващенко, О. М. Худолій та ін. Незважаючи на значний внесок науковців щодо проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, у

багатоаспектному розрізі цього контексту залишається відкритим питання формування особистісних якостей фахівця.

Мета статті – розкрити роль особистості вчителя фізичного виховання у формуванні позитивного ставлення учнівської молоді до фізкультурної діяльності.

На заняттях учні вступають у міжособистісні стосунки, тому важливо, щоб дотримувалась культура стосунків учителя з вихованцем, а також учнів між собою. Взірцем у цьому повинен бути сам педагог [1; 3].

Л. П. Сущенко до професійних знань, якими має опанувати майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, зараховує: філософські, методологічні, історичні, теоретичні, технологічні, валеологічні й управлінські [4]. Нам імпонують виділені автором технологічні знання, що забезпечує наявність у навчальному плані циклу психолого-педагогічних дисциплін, зокрема основи педагогічної майстерності, адже викладачу фізичного виховання потрібно шукати шляхи до взаєморозуміння з молоддю. Не всім учням однаково даються фізичні вправи, тому невдачі окремих з них можуть викликати негативне ставлення до фізичної культури. У таких випадках важливо виявити чуйність і педагогічний такт. Не зазіхаючи на самолюбство особистості, потрібно вселяти впевненість у власні можливості, надати допомогу при виконанні складних вправ, давати підготовчі вправи перед виконанням основних. Корисною буде відверта розмова з такими учнями наодинці про те, як подолати недоліки у фізичній підготовленості, які вправи виконувати з цією метою вдома.

О. В. Тимошенко [5] у своїй роботі виділяє низку суперечностей щодо фахової підготовки вчителів фізичного виховання, зокрема, він акцентує увагу на особистісному підході до їхньої професійної підготовки. Важливим, на нашу думку, є формування справжніх професіональних якостей у майбутніх учителів фізичного виховання, які культивуватимуть теплі, емоційно забарвлені стосунки з вихованцями; щиро симпатизуватимуть їм та тонко сприйматимуть їхні безпосередні потреби; за будь-яких, навіть несприятливих, обставин зможуть володіти ситуацією; вмітимуть за допомогою гумору, доброго жарту розрядити обстановку, яка загрожує неприємними наслідками тощо.

Значущою у створенні психологічної атмосфери навчання є емоційність педагога. Авторитарний педагог створює навколо себе напружену атмосферу. Байдужий педагог, непослідовний у своїх вчинках і словах, нерідко викликає у вихованців почуття гніву й злості. Існує навіть особливий термін “закрита позиція педагога”, що вказує на передачу лише системи знань і вмінь без особистісної оцінки. Ставлення до учня як до особистості передбачає здатність та вміння педагога ставати на місце вихованця, відчувати його стани, почуття. Коли викладач розуміє вихованця – це лише однієї сторони емоційний зв’язок. Але потрібен і зворотний – щоб вихованець розумів викладача. Отже, необхідність емоційної взаємодії “вчитель-учень” є важливим чинником процесу навчання.

У професійній діяльності педагога велику роль відіграє його загальне самопочуття, що визначається Я-концепцією. Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про себе, до якої входить усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, власне самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів.

Я-концепція “ефективного викладача фізичного виховання” має свої особливості: він упевнений у собі; вважає себе здатним подолати різні життєві проблеми; переконаний, що, зіткнувшись з труднощами, зможе подолати їх, не втрачаючи присутності духу; відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його приймають, а його здібності, цінності й міркування значущі в очах оточення. Тобто такий викладач має високу самооцінку.

Однією з найважливіших складових професійно-педагогічної культури викладача фізичного виховання є комунікативні вміння. В. Я. Пилиновський стверджує, що складовими педагогічного спілкування є вміння педагога говорити, пояснювати, демонструвати так, щоб учні отримали всю необхідну інформацію; діяти так, аби отримати відповідь на всі свої запитання та поставлені завдання [2]. Ці вміння, як свідчить практика, можна успішно розвивати активними методами навчання.

У процесі занять фізичною культурою важливо, щоб у колективі панувала атмосфера взаєморозуміння між педагогом і учнями, а також між самими дітьми. Важливим, на нашу думку, є вміння педагога перевтілюватися. На уроці він підтягнутий, статечний. На перерві – невимушено-товариський; на спортивному майданчику він не проти, щоб “згадати молодість”. Товариськість як риса особистості – важлива професійна якість педагога. Вона передбачає різноманітність педагогічних впливів, швидкість реакції та гнучкість мислення, вміння по-різному виразити основну лінію поведінки, виробити свій особливий педагогічний стиль.

Звичайно, у кожного вчителя фізичного виховання є свої сильні сторони, свій стиль спілкування з учнями, але позанавчальне життя настільки різноманітне, а іноді й несподіване, що йому доводиться у виховних цілях змінювати свою позицію, виконувати різні ролі, бути тренером, інструктором і консультантом, керівником та виконавцем, лектором і слухачем, командиром та підлеглим тощо. Чим краще мистецтвом перевтілення в різні ролі він володіє, тим ближче він до вихованців, тим успішніший процес їх фізичного виховання.

Вочевидь, що певні внутрішньо притаманні особистості особливості та риси характеру можуть надавати перевагу деяким учителям порівняно з іншими, але в межах професії педагога більшість людей можуть навчитись діяти “ефективно”. Важливим показником висококваліфікованої педагогічної роботи є прагнення та бажання бути гарним учителем.

Зважаючи на те, що останнім часом роль фізичного виховання в житті людей дуже сильно занижена та ставлення дітей до уроків з фізичної культури в школах неоднозначне, необхідно залучати засоби активізації

фізкультурної діяльності учнів, з метою формування в них позитивного ставлення до фізкультурної діяльності.

Основними видами заохочення, що необхідно використовувати вчителям фізичного виховання в процесі навчальної й позааудиторної роботи, є: довіра, похвала, усна подяка перед класом, доручення тощо. За значні досягнення у фізкультурній діяльності: грамота, фотокартка на дошці пошани тощо. Заохочування має здійснюватися в урочистій обстановці, при цьому вказувати конкретний факт, за який виноситься подяка, вручається грамота тощо. Урочиста церемонія має великий вплив не тільки на тих, кого заохочують, а й на інших учнів.

Основними вимогами до заохочення є:

- диференціація: слабкі учні заохочуються навіть за незначні успіхи;
- гласність;
- адекватність досягненням, що стали результатом власних зусиль учня;
- вчитель повинен на кожному занятті віднайти об'єктивні підстави для того, щоб похвалити якнайбільше вихованців;
- кожне заохочення аргументується та супроводжується вказівками стосовно того, що можна й потрібно зробити краще;
- конкретність і об'єктивність: тільки в цьому випадку заохочення спонукає до досягнення кращих результатів;
- зобґрунтованість і справедливість: заохочення має відображати не тільки виконання навчальних завдань, а й старанність, ініціативу, сумлінність та інші особисті якості учня;
- заохочення має сприяти вихованню почуття обов'язку та відповідальності, розвивати вміння критично оцінювати себе й результати власної діяльності.

Для того, щоб зазначені вимоги до заохочення були дієвим чинником підвищення активності в навчальній роботі, необхідно враховувати суб'єктивні якості вихованців, їх характер, темперамент, ставлення до фізичної культури, інтереси: адже одне й те саме заохочення може по-різному й навіть протилежно впливати на різних учнів.

Майбутні вчителі фізичного виховання мають розуміти, що одним з найпоширеніших стимулювальних засобів у підвищенні навчальної активності на заняттях з фізичного виховання є оцінка. За допомогою оцінки педагог фіксує як незначні, так і більш вагомні зрушення в знаннях, технічній та фізичній підготовленості учнівської молоді. Оцінка як одна з форм навчальних стимулів виконує такі функції: спонукає до активної пізнавальної та практичної діяльності на заняттях з фізичного виховання; за допомогою оцінки викладач здійснює контроль за результатами навчання й виховання, отримує інформацію про здібності та старанність вихованців; повідомляє про правильність їх дій (зворотний зв'язок). Оцінка повинна відповідати вимогам: систематичності, об'єктивності, аргументованості. Систематичність оцінки – це здатність до постійного, гнучкого та адекватного реагування на зміни в знаннях, вміннях, навичках і фізичній підготовленості.

Об'єктивність оцінки активізує студентів до різнобічних занять фізичною культурою, формує в них адекватну самооцінку. Несправедлива оцінка педагога викликає почуття незадоволення, образи. Прискіпливість ображає учня, порушує нормальні стосунки з учителем, призводить до небажання займатись фізкультурною діяльністю. Аргументованість оцінки – у зверненні уваги учнів на помилки при виконанні рухових дій. Необхідні поправки роблять так, щоб їх могли чути та враховувати інші.

Оцінка відіграє стимулювальну роль за наявності чітких і зрозумілих критеріїв навчання та виховання. У практиці фізичного виховання існують як кількісні (результат, що вимірюється в мірах часу, простору тощо), так і якісні (ознаки правильного технічного виконання вправи або рухової дії) критерії. Одні й ті самі рухові дії можна оцінювати одночасно за кількісними (спортивний результат) і якісними (техніка рухів) критеріями.

Не менш важливим стимулом до занять фізичною культурою є гласність досягнень учня. Досягнувши певного результату за будь-яким показником фізичної підготовки, вихованець повинен знати про свої успіхи. І це повинен знати не тільки він, а й інші учні. В іншому випадку досягнення не мають достатнього стимулювального впливу на зростання активності учнівської молоді до фізкультурної діяльності. Тимчасові невдачі слід обговорювати сам на сам. Разом з викладачем учень відшукує причини невдачі, а також ефективні засоби їх усунення.

Майбутні вчителі фізичного виховання повинні розуміти важливість їхньої ролі у формуванні позитивного ставлення учнівської молоді до уроків фізичної культури та фізкультурної діяльності загалом, адже саме від особистості вчителя залежить ставлення й розуміння дитиною значення фізичних вправ у її житті.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати:

1. Завдання майбутніх учителів фізичного виховання – формування позитивного ставлення до фізкультурної діяльності учнівської молоді, зумовлене об'єктивною необхідністю сучасного розвитку суспільства в забезпеченні ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя.

2. Майбутні вчителі фізичного виховання мають розуміти значення особистісних якостей під час роботи з вихованцями та активно використовувати всі види заохочення з метою формування в учнівської молоді позитивного ставлення до фізкультурної діяльності.

Список використаної літератури

1. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Москва : Просвещение, 1989. – 298 с.
2. Пилиновский В. Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества / В. Я. Пилиновский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 101–103.
3. Сущенко А. Важливий компонент педагогічної майстерності вчителя фізичної культури / А. Сущенко // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 30–34.
4. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф.

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Сущенко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – Київ, 2003 – 46 с.

5. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Тимошенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 35 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Плачинда Т. С. К вопросу профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания

В статье актуализируется вопрос о роли учителя физического воспитания в формировании позитивного отношения молодежи к физкультурной деятельности. Утверждается, что важным является формирование у будущих учителей физического воспитания настоящих профессиональных качеств, в частности личностных, с целью культивирования в коллективе атмосферы взаимопонимания между педагогом и воспитанниками. Обращается внимание на важность применения учителем физического воспитания всех видов поощрения, чтобы стимулировать учебную активность на занятиях по физическому воспитанию и физкультурной деятельности в целом.

Ключевые слова: учитель физического воспитания, учащаяся молодежь, личностные качества, эмоциональность педагога, воспитанник, физкультурная деятельность, поощрение.

Plachynda T. On the Problem of Future Physical Education Teachers' Professional Training

The article deals with the importance of physical education teacher's influence on promoting a positive attitude to sport activities due to the objective necessity of modern society in providing value orientations on the usage of physical exercises as one of the main factors of a healthy lifestyle.

The importance of formation of future physical educators' professional personal qualities has been stated in order to create the atmosphere of mutual understanding between the teacher and students. The main factor in creating such atmosphere is teacher's emotionality. The attitude to the student as a personality requires teacher's abilities and skills to put themselves in the position of the student, to feel the same mood and feelings.

Attention has been drawn to the importance for physical education teacher to use all kinds of encouragement (trust, praise, thanksgiving, instructions, etc.) in order to increase educational activities at physical education classes and facilitate sports activities in general. The basic requirements for encouraging have been enumerated and the author highlights that it is necessary to take into account students' subjective qualities, their character, temperament, attitude towards physical education, interests and so on. As the same encouragement can have different and even opposite affect for different students.

Also it is noted that one of the most common stimulating way how to enhance educational activities at physical education classes is a mark. With the help of a mark the teacher monitors both minor and significant changes in students' knowledge, technology and physical training. The mark as a form of training stimuli fulfills the following functions: encouraging active cognitive and practical activities in the classroom; monitoring the results of training and education; receiving information for judging students' abilities and diligence; reporting about the correctness of their actions (feedback).

Key words: physical education teacher, youth, personal qualities, teacher's emotionality, student, physical activity, encouragement.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНЯТ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто діагностування як основну умову особистісно орієнтованого навчання й виховання дітей дошкільного віку, що дає змогу виявити динаміку їх розвитку, передбачити результативність організації навчально-виховного процесу. Поширеним критерієм готовності до школи є комплексний показник зрілості психічних функцій, що характеризують її розумовий, емоційний і соціальний розвиток. Лише повноцінний розвиток усіх компонентів психологічної готовності до школи гарантуватиме успіх у навчанні.

Ключові слова: *діагностування, педагогічне діагностування, психологічний підхід, компоненти психологічної готовності.*

Готовність до школи в сучасних умовах розглядають, насамперед, як готовність до шкільного навчання чи навчальної діяльності. Цей підхід обґрунтований поглядом на проблему з боку періодизації психічного розвитку дитини та зміни провідних видів діяльності. На думку Е. Кравцової, проблема психологічної готовності до шкільного навчання отримує свою конкретизацію як проблема зміни провідних типів діяльності, тобто це перехід від сюжетно-рольових ігор до навчальної діяльності. Під час характеристики психологічної готовності дітей до школи, як зазначає автор, основний акцент роблять на ролі спілкування в розвитку дитини. Виділяється три сфери: ставлення до дорослого, до однолітка й до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи та певними чином співвідноситься з основними структурними компонентами навчальної діяльності. Такий підхід є актуальним і значним, але готовність до навчальної діяльності не охоплює цілком феномена готовності до школи [6].

Л. Божович ще в 1960-х рр. вказувала, що готовність до навчання в школі складається з визначеного рівня розвитку уявної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції, своєї пізнавальної діяльності до соціальної позиції школяра. Аналогічні погляди розвивав А. Запорожець, відзначаючи, що готовність до навчання в школі являє собою цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівень розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції [1].

Д. Єльконін вважав, що довільне поводження народжується в рольовій грі в колективі дітей, що дає змогу дитині перейти на вищий ступінь розвитку, ніж вона це може зробити в грі сама, тому що колектив у цьому випадку коригує порушення в успадкуванні передбачуваного образу, тоді як самостійно здійснити такий контроль дитині буває ще дуже важко [10].

Мета статті – проаналізувати види психолого-педагогічної діагностики готовності старших дошкільнят до навчальної діяльності.

Кожен сучасний педагог, оцінюючи результативність своєї діяльності, аналізуючи ефективність навчальних програм і методів виховання, має спиратися на педагогічну діагностику. Змістом педагогічної діагностики є фіксування результатів розвитку, навчання та виховання дітей за певний проміжок часу (місяць, квартал, півріччя, навчальний рік). Учасниками педагогічної діагностики в дошкільному навчальному закладі є діти всіх вікових груп.

У поняття “діагностування” вкладається ширший і глибший зміст, ніж у поняття “перевірка знань, умінь і навичок” дітей. Останнє тільки констатує результати, не пояснюючи їх походження, тоді як діагностування включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних про дитину, їх аналіз, розглядає результати розвитку дитини з урахуванням способів їх досягнення.

Види педагогічної діагностики, які використовують у дошкільному навчальному закладі: початкова діагностика, що проводиться на початку навчального року з метою визначення стартових можливостей дошкільнят і постановки конкретних завдань на перспективу; відстеження результатів освітнього процесу, що відбувається на певному етапі навчальної діяльності та стає поточним діагностуванням (квартал, півріччя); підбиття підсумків життєдіяльності дошкільників за тривалий період, визначення рівнів їх розвитку та виконання освітніх програм, що відбувається під час узагальнюючої діагностики. Вихователь спостерігає за поведінкою дітей, особливостями їх спілкування, зацікавленнями, досягненнями під час звичайних для них видів діяльності: занять, гри, самостійної діяльності, прогулянки, інших режимних моментів [8].

Педагогічне обстеження рівня розвитку дітей має проводитися з другої молодшої групи і включає: оцінювання дітей за показниками (критеріями) кожної освітньої лінії (“Особистість дитини”, “Дитина в соціумі”, “Дитина у світі природи”, “Дитина у світі культури”, “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, “Гра дитини”, “Мовлення дитини”); за найбільш значущими знаннями, вміннями та навичками з кожного розділу програми (мовленнєве спілкування, рідна природа, ознайомлення з довкіллям, образотворча діяльність, ігрова діяльність тощо); може бути і за показниками ключових компетентностей. З метою підвищення якості дошкільної освіти на основі педагогічного діагностування проводиться коригування процесу навчання, виховання та розвитку дошкільнят, прогнозування можливих відхилень, визначення шляхів запобігання їм [2].

З метою проведення цілеспрямованого та повного педагогічного обстеження рівня засвоєння програмового матеріалу дошкільнятами, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, вихователям варто оцінювати досягнення дітей кожної вікової групи за показниками (моделями, критеріями) всіх семи освітніх ліній. Розвиток дитини – це цілісний процес, який відбувається в усіх освітніх лініях, його не можна розглядати ізо-

льовано від жодної з них. Дуже важливо отримувати інформацію про розвиток дитини також і від батьків та враховувати її при виведенні результатів педагогічної діагностики [5].

Методи педагогічної діагностики: спостереження за дітьми (безпосереднє, опосередковане); бесіда з дітьми (як допоміжний метод); підсумкові заняття; вивчення продуктів праці дошкільнят (малювання, ліплення, аплікації, конструювання, художня праця); метод доручень (як один із видів природного експерименту); дидактичні ігри та вправи; розвивальні ігри; анкетування (опитування) батьків тощо. Практика показує, що в роботі вихователів контрольні та підсумкові заняття посідають чільне місце, оскільки одночасно можна перевірити рівень виконання програми з конкретного розділу чи освітньої лінії більшої частини дітей. Проте на такому занятті мають бути присутні для фіксації показників і ведення протоколу педагогічної діагностики завідувач, вихователь-методист, вихователі. Фіксування результатів педагогічної діагностики можна проводити одночасно, їх записи зіставляють, на їх основі складають протокол обстеження (окремо по кожній дитині або у зведеній таблиці).

У ході педагогічної діагностики складають аналітичну таблицю, в якій позначається наявність або відсутність у дитини перелічених умінь за всіма показниками. Аналізувати рівень знань, умінь і навичок кожної дитини краще за 5-бальною системою: 5 балів – високий рівень, 4 – достатній, 3 – середній, 2 – нижче від середнього, 1 – низький. Підраховувати необхідно загальний бал за кожним критерієм (бали 2 і 1 не зараховуються) та відсоток освоєння рівня знань дітьми [9].

У результаті педагогічної діагностики підраховують кількість виявлених позитивних оцінок за кожним з показників у таблиці та для кожної дитини. Отримані результати дають можливість визначити, які з пройдених тем дітьми засвоєні недостатньо, а тому необхідним є проведення повторних занять, інших форм навчально-виховної роботи з дошкільнятами. Критерії оцінювання компетентності дошкільнят мають бути не формальними (запам'ятав, зробив, повторив, відобразив тощо), а якісними (виконав самостійно, старанно, раціонально, творчо, за допомогою дорослих).

Формула для виведення середньої оцінки виконання дітьми завдань з того чи іншого розділу програми, освітньої лінії (у %):

$$\frac{\text{виявлені позитивні оцінки} \\ \text{(високий рівень, достатній, середній, низький)}}{\text{максимально можлива кількість позитивних оцінок}} \times 100\%,$$

де максимально можлива кількість позитивних оцінок розраховується множенням кількості всіх наведених у таблиці показників на загальну кількість обстежених дітей.

Для визначення рівня виконання програми та Базового компонента дошкільньої освіти проводиться педагогічна діагностика дітей дошкільнього віку з опрацюванням зведеної таблиці за всіма освітніми лініями, в якій дані підсумовуються й визначається середній показник виконання програ-

ми. Узагальнені дані педагогічного обстеження обговорюють на засіданні педагогічної ради (див. табл.).

Таблиця

Приклад зведеної таблиці показників засвоєння програми, %

Освітні лінії	Рівень засвоєння програми			
	молодша група	середня група	старша група	по ДНЗ
Дитина в соціумі	Н	С	Д	
Дитина в природному довкіллі	С	Д	В	
Дитина у світі культури	С	Д	Д	
Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі	Н	С	Д	
Мовлення дитини	Н	С	Д	
Гра дитини				
Рівень виконання програми, БКДО в групі в цілому	С	Д	Д	

Цей метод діагностики є досить ефективним і об'єктивним. Він дає можливість оцінити кожну дитину та спланувати програму її особистого розвитку. Параметри оцінювання якості освітнього процесу:

- 65% – рівень освітнього процесу не відповідає нормі;
- 65–75% – низький рівень освітнього процесу;
- 75–80% – середній рівень;
- 80–90% – достатній рівень;
- 90–100% – високий рівень освітнього процесу.

Діагностика розвитку дошкільнят є достатньо ефективною, коли до неї залучаються батьки вихованців. Вже на початку навчального року батькам можна запропонувати перелік усіх показників засвоєння дитиною знань, умінь і навичок на навчальний рік для самостійного оцінювання. Наприкінці навчального року батьки повторюють процедуру оцінювання та порівняння рівня розвитку дитини з тим, який був на початку навчального року. Аналіз результатів діагностики, проведеної батьками, та відповідних висновків щодо рівня розвитку дитини, зроблених педагогом, надає можливість об'єктивно оцінити рівень розвитку дитини та накреслити траєкторію навчально-виховної діяльності для кожного вихованця.

Педагогічна діагностика не спрямована на те, щоб ділити дітей на категорії, вішати ярлики, робити висновки – здатна чи не здатна дитина засвоїти програму, а навпаки, надати дитині допомогу та підтримати в її можливостях і зацікавити в прагненні більше дізнаватися про щось нове. Результати педагогічної діагностики не варто повідомляти іншим дітям, батькам, знайомим дорослим. Вихователь має лише надати батькам конкретні методичні рекомендації та поради, як саме допомогти дитині в її розвитку з тих чи інших розділів програми, освітніх ліній, як спільно з ними досягти кращих результатів у підготовці дитини до школи. Результати педагогічної діагностики порівнюють тільки з власними досягненнями дитини протягом певного періоду.

Педагогічна діагностика відрізняється від психологічної, яку проводить психолог за спеціальними тестами з метою дослідження різних психічних функцій дитини (уваги, пам'яті, мислення, сприймання тощо) і визначення відповідності її психічного розвитку нормі та готовності до навчальної діяльності. У з'ясуванні готовності дітей до школи викристалізувалися педагогічний і психологічний підходи. Прихильники педагогічного підходу визначають готовність до школи за сформованістю в дошкільнят навичок читати, міркувати, писати, декламувати вірші тощо. Констатуючи рівень освоєння навчальних навичок, педагогічний підхід не враховує проблеми актуального та потенційного психічного розвитку дитини, його відповідності психологічному віку, можливого відставання або випередження. Не забезпечується прогностична валідність підходу: не можна прогнозувати якість, темп і особливості засвоєння знань конкретною дитиною в молодших класах школи. Ці обмеження зумовили звернення педагогів по допомогу до психологів [7].

Психологічний підхід не є однорідним або універсальним, оскільки існує багато тестів, методів і процедур визначення готовності до школи, заснованих на теоретичному уявленні про неї як результат загального психічного розвитку дитини впродовж дошкільного життя. Відмінності психологічних підходів у розв'язанні цієї проблеми зумовлені неоднозначним трактуванням факторів і характеристик психічної сфери дошкільнят.

Поширеним критерієм готовності до школи є комплексний показник зрілості психічних функцій, що характеризують її розумовий, емоційний і соціальний розвиток. Лише повноцінний розвиток усіх компонентів психологічної готовності до школи гарантуватиме успіх у навчанні. В інтелектуальній сфері ознаками готовності дитини до школи є: диференційоване сприйняття, довільна концентрація уваги, аналітичне мислення, раціональний підхід до дійсності, логічне запам'ятовування, інтерес до занять, досягнення результату власними зусиллями, бажання отримати нові знання, оволодіти на слух розмовною мовою, здатність розуміти та застосовувати символи, розвиток тонких рухів рук і зорово-рухової координації. В емоційній сфері про готовність до школи свідчать емоційна стійкість та навчальна мотивація (бажання вчитися). Ознаками готовності до школи в соціальній сфері є потреба в спілкуванні з іншими дітьми, уміння підкорятися інтересам і звичаям групи, здатність виконувати соціальну роль школяра [3].

Під мотиваційною готовністю розуміють бажання вчитися, ставлення до школи та навчання як до серйозної діяльності. Дитина приходить у школу з певною мотивацією. Розвиток мотивації шкільного навчання передбачає формування уявлень дошкільнят про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде їх завтрашній день, і підготовку дитини до нього як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу. Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості.

Важливе значення в навчальній діяльності дошкільнят мають ігри “У школу”. Аналіз гри “У школу” – надійний засіб прояву дитячих уявлень. Як показали дослідження психологів, центральним моментом гри у дітей дошкільного віку завжди стає те, що є для них найбільш важливим, найбільш істотним у події, яка розігрується. Найважливіші моменти зображаються дітьми найбільш розгорнуто, реалістично, емоційно. Прагнення до школи тільки заради зовнішніх атрибутів свідчить про неготовність дитини до навчання. Інший аспект мотиваційної готовності – формування пізнавальної активності дітей. Пізнавальна потреба закладена в дитині самою природою. Але її можна розвинути або загальмувати вихованням. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пізнавальної потреби. Тому так важливо в цей час активно підтримувати будь-які прояви природного потягу дітей до пізнання. Помилками у вихованні пізнавальних мотивів є: ігнорування дорослими прагнення дитини до пізнання нового; завдання формування мотивації перекладається на школу. Наявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприязне ставлення до навчання, яке створює багато важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить пізнавальна чи розумова готовність до навчання в школі [10].

У вітчизняній психології оцінювати вікові особливості розвитку розпочинав ще Л. Виготський. Він зазначав, що навчання починається не тоді, коли психологічні функції, які є основою навчальної діяльності, виявляються зрілими, а тоді, коли ці функції починають цикли свого розвитку. У межах концепції Л. Виготського психологічні особливості кожного вікового етапу визначають за допомогою характеристики провідної діяльності дитини. Однак ця концепція охоплює різні, майже протилежні підходи до визначення психологічної готовності до школи. Так, прихильники одного з них розвиненість ігрової діяльності вважають критерієм підготовки до навчальної діяльності. Вони заперечують ранній початок шкільного навчання, оскільки вважають, що скорочення дошкільного дитинства зумовлює неповноцінний розвиток особистості. Для компенсації цього чинника у 80-ті рр. ХХ ст. запровадили нульовий клас, маючи на меті поєднання, а потім переведення ігрової діяльності дітей у навчальну [4].

Вступ до школи відчутно змінює спосіб життя дитини, адже шестирічні діти переживають кризу в своєму розвитку, оскільки в цей час відбуваються складні фізичні та психологічні зміни. Діагностування в перехідному віці повинно включати оцінювання новоутворень минулого вікового періоду та початкових форм діяльності наступного, появу й рівень розвитку симптомів, що характеризують початок перехідного періоду. Тому основні критерії готовності до школи стосуються сформованості ігрової діяльності та початків навчальних новоутворень [10].

Школа вимагає від дитини уміння організувати й контролювати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослого, аналізувати за-

пропонований зразок (виокремлювати його з матеріалу), мислення та мовлення, бажання бути школярем. Для оцінювання таких здатностей дитини використовують діагностичні процедури, призначені для з'ясування рівня розвитку передумов навчальної діяльності: уміння уважно й точно виконувати послідовні вказівки дорослого, самостійно діяти за його завданнями, орієнтуватися на умови завдань, долати вплив побічних факторів; належного розвитку наочно-образного мислення, що є основою повноцінного розвитку логічного мислення.

В оцінюванні готовності дитини до школи можливе використання комплексних стандартизованих висновків, підготовлених педагогами, психологами дошкільних установ, сімейними лікарями дитячих поліклінік, заснованих на багаторічному досвіді спостережень за динамікою розвитку конкретної дитини. Надійність і валідність забезпечить належна фактологічна база, а не зустріч з дитиною, яку батьки вперше привели до школи.

Висновки. Отже, визначаємо діагностування як основну умову особистісно орієнтованого навчання та виховання дітей дошкільного віку, що дає змогу виявити динаміку їх розвитку, передбачити результативність організації навчально-виховного процесу. Поширеним критерієм готовності до школи є комплексний показник зрілості психічних функцій, що характеризують її розумовий, емоційний і соціальний розвиток. Лише повноцінний розвиток усіх компонентів психологічної готовності до школи гарантуватиме успіх у навчанні.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 422 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. – Київ, 2012. – 26 с.
3. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / А. Л. Венгер. – Москва : Генезис, 2001. – Ч. 1, 2.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. – 362 с.
5. Кононко О. Основні показники сформованості цілісної картини світу дітей 6–7 років / О. Кононко // Вихователь-методист. – 2014. – № 1. – С. 10–18.
6. Кравцова Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Кравцова. – Москва : Педагогика, 1991. – С. 18–39.
7. Крутій К. Актуальність упровадження моніторингу в системі дошкільної освіти / К. Крутій // Вихователь-методист. – 2008. – С. 17–23.
8. Крутій К. Диагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : монографія / К. Крутій. – Запоріжжя : ЛППС, 2005. – 208 с.
9. Крутій К. Концепція постійного контролю за якістю дошкільної освіти / К. Крутій // Вихователь-методист. – 2009. – № 4. – С. 35–44.
10. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва, 1965.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Скирко А. З. Психолого-педагогическое диагностирование готовности старших дошкольников к учебной деятельности

В статье рассматривается диагностирование как основное условие лично ориентированного обучения старших дошкольников, что позволяет выявить динамику их развития, предвидеть результативность организации учебно-воспитательного процесса. Критерием готовности к школе является комплексный показатель зрелости психических функций, которые характеризуют умственное, эмоциональное и социальное развитие ребенка. Полноценное развитие всех компонентов психологической готовности ребенка к школе гарантирует успех в обучении.

Ключевые слова: *диагностирование, педагогическое диагностирование, психологический подход, компоненты психологической готовности.*

Skyrko A. Z. Psychological and Pedagogical Diagnostics of Readiness of Senior Kindergarteners to Studying Activity

The article is devoted to diagnostics as a main condition of individually oriented studying of senior kindergarteners that would allow finding out dynamics of their development and predict effectiveness of educational process. Criterion of readiness to school is complex indicator of maturity of psychological functions, which characterize intellectual, emotional and social development of a child.

In indicating a child's readiness to school, pedagogical approach verifies level of familiarization to studying skills, but does not take into account problems of actual psychological development of a child, his or her correspondence with psychological age, possible slip-page or advancing. These limitations made pedagogues ask psychologists to help.

Psychological approach is not universal, since there are a lot of tests, methods, and procedures to define the level of readiness to studying in school based on theoretical view on it as result of general psychological development of a child during preschool period of life. Ambiguous explanation of factors and characteristics of psychological sphere of a kindergartener caused differences of psychological approaches to solving this problem. Full development of all components of a child's psychological readiness to school guarantees success in studying.

Key words: *diagnostics, pedagogical diagnostics, psychological approach, components of a psychological readiness.*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито поняття “моральне виховання”. У процесі розгляду морального виховання виявлено такі категорії: моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральна спрямованість. Досліджено особливості специфіки морального виховання молодшого школяра, визначено його вікові та психологічні особливості.

Ключові слова: моральне виховання, моральна свідомість, моральні переконання, моральні звички, моральна спрямованість, молодші школярі.

Провідним завданням сучасної школи є формування гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості. Тому одним з актуальних напрямів виховного процесу сучасної школи є моральне виховання особистості.

Особливе значення для морального виховання має початкова школа. Це зумовлено специфічністю молодшого шкільного віку, оскільки він сприятливий до засвоєння моральних цінностей і знань, формування духовно орієнтованої поведінки, її мотивів.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблему морального виховання вивчали впродовж історичного шляху розвитку людства і її продовжують розробляти представники різних наук.

До окремих аспектів цієї проблеми зверталися античні мислителі (Сократ, Платон, Арістотель, Демокрит), корифеї філософської (М. Бердяєв, В. Гегель, А. Гельвецій, І. Кант та ін.) та історико-педагогічної думки (І. Герbart, Б. Грінченко, О. Духнович, Д. Дьюї, Я. Каменський, Д. Локк, А. Луначарський, А. Макаренко, М. Новіков, І. Огієнко, М. Пирогов, А. Радіщев, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Психологічний аспект морального виховання розглядали І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Скрипченко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін. Моральному вихованню молодших школярів присвячено праці О. Богданової, Л. Божович, В. Кузя, В. Петрової, Л. Пивовар та ін.

Проблему морального виховання особистості сучасні вчені висвітлюють різнопланово, зокрема, як: структуру моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко та ін.), виховання моральної культури особистості (Т. Гуменникова, В. Бачінін), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), характеристику емоцій і почуттів та їх класифікацію (Є. Богданов, Б. Додонов, А. Запорожець, К. Платонов, К. Ушицький, О. Чебикін та ін.), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (В. Блюмкін, Г. Гумницький, І. Свядковський, М. Стельманович, В. Сухомлинський та ін.).

Незважаючи на пильний інтерес дослідників до морального виховання, на сьогодні немає його однозначного тлумачення.

Мета статті – розкрити різні підходи до розуміння поняття “моральне виховання”, з’ясувати специфіку морального виховання молодших школярів.

Проведений науковий пошук засвідчив, що серед науковців немає однастайності щодо визначення “морального виховання” (див. табл.).

Таблиця

Визначення поняття “моральне виховання”	Автор і джерела
Цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і здобуття навичок та звичок моральної поведінки	В. Даль [7, с. 119]
Один з найважливіших видів виховання, який полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології	І. Каіров [9, с. 216]
Виховна діяльність школи та сім’ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності	М. Фіцула [20, с. 254]
Багатогранний процес становлення особистості, засвоєння індивідом моральних цінностей, вироблення ним моральних якостей, здатності орієнтуватися на ідеал, жити згідно з принципами, нормами та правилами моралі, коли переконання й уявлення про належне втілюються в реальних вчинках і поведінці	І. Кон [13, с.120]
Цілеспрямований процес, що передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій	Н. Волкова [3, с. 102]
Цілеспрямований процес формування моральної свідомості, розвитку морального почуття та навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології	С. Гончаренко [5, с. 216]
Вивчення теоретичних основ моралі, формування моральних уявлень, організація досвіду поведінки й діяльності, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства	А. Кузьминський [12, с. 217]
Формування та розвиток особистості дитини, який передбачає становлення її стосунків з батьками, оточенням, колективом, суспільством, ставлення до своїх обов’язків і до самої себе	І. Мар’єнко [16, с. 97]
Цілеспрямований процес організації та стимулювання різнобічної діяльності учнів, їх спілкування, спрямоване на оволодіння школярами моральною культурою, яка визначає ставлення до навколишнього світу	Г. Троцько та В. Лозова [14, с. 60]

Узагальнення даних надає можливість розкрити моральне виховання як процес засвоєння моральних цінностей та ідеалів, оволодіння моральною культурою, формування стійких моральних якостей, розвитку морального почуття й навичок моральної поведінки.

Для глибшого розуміння процесів морального виховання треба з'ясувати сутність споріднених понять, таких як:

- **моральність** – охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей. Моральність треба розглядати у двох основних вимірах: як складову історичного духовного досвіду, а також у формі відображення цього досвіду в житті конкретних людей. У першому випадку механізмами регуляції моральної поведінки особи є історично вироблені норми (моральні норми, принципи, поняття добра), які вже існують у колективній свідомості як ідеальні. Але ці моральні механізми зовнішнього спонукання людини до моральної дії приймаються нею не автоматично, а шляхом їх обґрунтування для самої себе. Завдяки цьому стає можливим “внутрішнє” моральне становлення особистості та її моральної поведінки;

- **моральна свідомість** – один із сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відносини та регулює моральну сторону діяльності людини;

- **моральні переконання** – пережиті й узагальнені моральні принципи, норми;

- **моральні почуття** – запити, оцінки, відносини, спрямованість духовного розвитку особистості;

- **моральні звички** – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою й здійснюються за будь-якої ситуації та умов;

- **моральна спрямованість** – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки й виявляється як властивість особистості в різних умовах.

Результатом морального виховання є моральна вихованість або моральність. Вони матеріалізують в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, виявляються в стосунках, діяльності, спілкуванні. Моральне виховання ефективне, тому що його наслідком стає моральне самовиховання (цілеспрямований вплив індивіда на себе з вироблення бажаних рис характеру) і самовдосконалення (процес поглиблення загального морального стану особистості, піднесення всього життя) школярів.

Учені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Знання, здобуті людиною в певний період життя, допомагають проектувати у вихованні її подальше зростання.

Особливу увагу необхідно приділяти моральному вихованню молодшого школяра, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприятлива до засвоєння моральних знань. Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі (від 6 до 10 років), коли дитина проходить великий шлях у своєму індивідуальному розвитку [4, с. 311].

Від того, як буде вихований молодший школяр у моральному відношенні, залежить не тільки його подальше успішне навчання у школі, а й формування життєвої позиції.

Забезпечення успішності морального виховання молодших школярів, вимагає врахування їх вікових та психологічних особливостей, а саме:

- потреби дитини в ігровій діяльності. Гра має значення для розвитку дітей: “Яка дитина у грі, така багато в чому вона буде в роботі, коли виросте”, – говорив А. Макаренко;

- неможливості довго займатися монотонною діяльністю. Як стверджують психологи, діти 6–7-річного віку не можуть утримувати свою увагу на одному предметі більше ніж 7–10 хвилин. Далі діти починають відволікатися, переключати свою увагу на інші предмети, тому необхідна постійна зміна видів діяльності під час занять.

До того ж дітям притаманна:

- недостатня чіткість моральних уявлень у зв’язку з невеликим досвідом;

- існування суперечності між знанням, як треба, і практичним застосуванням. Не завжди знання моральних норм і правил відповідає реальним діям дитини. Особливо часто це трапляється в ситуаціях, де відбувається розбіжність між етичними нормами й особистими бажаннями дитини;

- нерівномірність застосування ввічливого спілкування з дорослими й однолітками (у побуті та вдома, у школі й на вулиці).

У цьому віці дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій, а й вчиться оцінювати їх знання у вчинках і діях навколишніх, власних вчинках. Знання моральних норм є передумовою моральної поведінки, але самих лише знань недостатньо. Критерієм морального виховання можуть бути тільки реальні вчинки дітей, їх спонукальні мотиви. Бажання, готовність і здатність свідомо дотримуватися норм моралі може бути виховане тільки в процесі тривалої практики самої дитини, за допомогою вправлення в моральних вчинках.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз з наукової літератури показав, що немає однастайності щодо визначення “морального виховання”.

Специфіка морального виховання молодших школярів полягає в такому:

- у дитини існує потреба в ігровій діяльності, яка має велике значення для розвитку;

- дитина не може займатися монотонною діяльністю;

- присутня недостатня чіткість моральних уявлень у зв’язку з невеликим досвідом;

- наявні суперечності між знанням, як треба, і практичним застосуванням;

- нерівномірне застосування ввічливого спілкування з дорослими й однолітками.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення основ ефективного морального виховання у молодших школярів як психолого-педагогічної проблеми.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 254 с.
2. Болдирев Н. И. Моральное воспитание школьников / Н. И. Болдирев. – Москва : Просвещение, 1979. – 289 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 420 с.
5. Гончаренко С. Педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
6. Григорович Л. А. Педагогика и психология / Л. А. Григорович. – Москва : Гардарики, 2001. – 480 с.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Москва, 1979. – Т. 11. – 640 с.
8. Дробницкий О. Г. Проблемы моральности / О. Г. Дробницкий. – Москва : Просвещение, 1977. – 211 с.
9. Каиров И. А. Азбука морального воспитания : пособие для учителя / под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. – Москва : Просвещение, 1997. – 17 с.
10. Каиров И. А. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / ред. И. А. Каиров. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3: Н–См. – 879 с.
11. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – Київ : Вища школа, 1997. – 304 с.
12. Кузьминський А. І. Педагогіка / А. І. Кузьминський. – Київ : Знання, 2007. – 447 с.
13. Кон И. Словарь по этике / И. Кон. – Москва : Политиздат, 1981. – 430 с.
14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 398 с.
15. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания : соч. / А. С. Макаренко. – Москва : Просвещение, 2006. – Т. 5. – С. 154.
16. Марьенко И. С. Основы процесса морального воспитания школьников / И. С. Марьенко. – Москва : Просвещение, 1980. – 183 с.
17. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1990. – 423 с.
18. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – Москва, 2005. – Т. 2. – С. 120.
19. Харламов И. Ф. Теория морального воспитания / И. Ф. Харламов. – Москва : Просвещение, 1972. – 386 с.
20. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2000. – 542 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2015.

Тугай В. М. Моральное воспитание младших школьников как психолого-педагогическая проблема

В статье раскрывается понятие “моральное воспитание”. В процессе рассмотрения нравственного воспитания выявлены такие категории: нравственность, моральное сознание, нравственные убеждения, нравственная направленность. Исследованы особенности специфики нравственного воспитания младшего школьника, определены его возрастные и психологические особенности.

Ключевые слова: моральное воспитание, нравственное сознание, моральные убеждения, моральные привычки, нравственная направленность, младшие школьники.

Tugay V. Moral Education of Younger Schoolboys as Psychological and Pedagogical Problem

The article reveals the concept of “moral education”. In the process of moral education were identified in the following categories: morality, moral consciousness, moral beliefs, moral orientation. It is determined that the task of leading the modern school is the formation of a harmonious, spiritually rich and nationally conscious personality. Therefore, one of important directions of modern educational process of the school moral education of the individual. It is revealed that the analysis of the research suggests that the problem of moral education was being investigated during the historical development of humanity and continues to be developed by representatives of different Sciences. Despite the close attention of scientists to the problem of moral education in the scientific literature there is no unanimity on the definition. Understandable that the result of moral education is moral education or morality. They materialized in valuable public properties and qualities of the individual, manifested in relationships, activities, communication. Moral education effectively then what is its consequence becomes moral self-education (targeted impact of the individual on with the development of desirable character traits and self-improvement (the process of deepening of the General moral state of the individual, the elevation of all life, of raising his level of higher quality) students. The features of the specifics of the moral education of the younger pupils, determined by its age and psychological characteristics, namely for the child there is a need in gaming activities, which is of great importance for the development; the inability of a child to engage in monotonous activities; there is a lack of clarity of moral concepts in connection with little experience; the contradiction between knowledge and practical application; the uneven application of polite interaction with adults and peers.

A promising direction is to study the foundations of effective moral education in primary school as psychological and pedagogical problems.

Key words: *moral education, moral consciousness, moraine beliefs, moral habits, moral orientation, the younger students.*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, ЕТИКИ Й ЕСТЕТИКИ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті розглянуто сутність і структуру професійної компетентності майбутніх учителів художньої культури, учителів музичного мистецтва, етики й естетики в теорії педагогічної думки. Зроблено висновки, яким повинен бути майбутній педагог, професійний, компетентний фахівець.

Ключові слова: етика, естетика, педагогічна думка, компетентність.

Згідно з новою освітньою парадигмою фахівець повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої й дослідницької діяльності рішення нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності, тобто він повинен бути компетентним і конкурентоспроможним. Професійну компетентність педагога можна розглядати як своєрідну відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла у результаті суперечності між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок наступного збільшення обсягу інформації, яку мають засвоїти учні [4, с. 65]. Питання професійної компетентності у вітчизняній психолого-педагогічній науці розглядали такі фахівці, як В. Безрукова, В. Веснін, В. Горчакова, Г. Єльнікова, І. Зимня, Н. Крилова, А. Леонтьєв, М. Розенова, Д. Чернільовський та ін. В енциклопедії професійної освіти визначено, що професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, що відображає рівень знань, умінь і досвід, яких достатньо для досягнення мети цього роду діяльності, а також його моральна позиція.

Аналіз першоджерел показав, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мету професійної підготовки; а також як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності є результат навчання, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

Сьогодні галузевими стандартами вищої освіти України (ГСВО) запроваджується модель компетентності фахівця (освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), у якій узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави й вимоги до його компетентності, інших соціально та професійно важливих властивостей і якостей. Отже, компетентність спеціаліста є одним із компонентів державних освітніх

стандартів, а компетентнісний підхід в освіті України запроваджується як обов'язковий на державному рівні [7; 1; 6]. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні як учасниці євроінтеграційних процесів повинна увібрати в себе загальносвітові тенденції трансформації цілей сучасної вищої освіти, що в багатьох розвинених країнах стали прискорювачами економічного зростання, сприяли задоволенню потреб, що зростали, і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечили впровадження нових інформаційних технологій. На сьогодні українська освіта відстає з питань упровадження передових цілей, закономірностей, принципів, технологій. Т. Сорочан визначає стратегію ВНЗ як довгостроковий, якісно визначений напрям розвитку навчального закладу, який інтегрує місію, цілі, норми та дії в єдине ціле, визначає ресурсне забезпечення з урахуванням внутрішніх переваг і недоліків організації [3, с. 11].

У свою чергу, автор пропонує такий перелік основних стратегій навчального закладу:

- соціально-педагогічні (демократизація педагогічного процесу, посилення тенденцій державно-громадського управління, реалізація державної освітньої політики);
- особистісно-розвивальні (спрямованість на перспективу успіху, соціалізації, життєтворчості й особистісного розвитку кожного учня);
- інноваційні (підвищення якості освітніх послуг шляхом запровадження інновацій);
- маркетингові (узгодження потреб споживачів і можливостей організації);
- кадрові (забезпечення особистісного та професійного розвитку персоналу, формування кадрового резерву, мотивація персоналу, подолання конфліктів);
- ресурсні (розвиток матеріальної бази та збільшення фінансових надходжень на потреби навчального закладу з різних джерел фінансування);
- антикризові (передбачення та подолання небажаних ситуацій, пов'язаних із загрозами щодо безпечного перебування учнів і персоналу в навчальному закладі, збереження фізичного, морального та психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу).

Ефективні стратегії та процеси їх запровадження поєднують зміст управлінської діяльності, управлінські рішення, вибір способу дій, врахування наслідків, створення логічних схем, які охоплюють усі організаційні рівні. Але слід зазначити, що процес реформування вітчизняної вищої школи стримується через застосування закладами освіти старих методів управління, недостатнє використання організаційних інновацій і прогресивних форм менеджменту, що базуються на принципах загального управління якістю (TQM). Це, у свою чергу, пояснюється недостатністю необхідних методичних рекомендацій і наукових розробок з запровадження систем управління якістю у вищій школі, відсутністю спеціальних концептуа-

льних моделей якості підготовки випускника ВНЗ, які враховують на специфіку цієї галузі [4, с. 64].

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики, здатного вільно та активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати, втілювати нові ідеї й технології навчання та виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. По-перше, професійно компетентний учитель позитивно впливає на формування творчих дітей у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, зможе досягти кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Поняття компетентності тісно пов'язане з поняттям “компетенція”. Визначення поняття “компетенція” включає два загальних аспекти:

- 1) коло питань;
- 2) знання й досвід у тій або іншій галузі.

У свою чергу, до поняття компетентності зараховують, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння та досвід практичного використання знань. У загальному наближенні компетентність можна розглядати як здатність суб'єкта діяти адекватно, згідно з умовами ситуації, у напрямі отримання значущих результатів. На думку А. Хуторського, ключовим компонентом компетенції є вміння. Компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певній компетенції та дає змогу діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються [5, с. 61].

О. Журавльов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, О. Щербаков та інші науковці дотримуються аналогічної думки та вважають, що терміном “компетенція” варто характеризувати те різноманіття знань, умінь, особистісних якостей, властивостей тощо, яким повинна володіти людина відповідно до свого місця в соціальній і професійній дійсності, тобто компетенції можуть бути описані в термінах знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей. Термін “компетентність” указує на відповідність реального й необхідного в особистості фахівця, на ступінь привласнення особистістю змісту компетенцій, тобто це, перш за все, якісний показник. При цьому компетентність може характеризувати оволодіння особистістю не однією, а декількома компетенціями, зокрема, професійну компетентність можна визначити як оволодіння фахівцем усіма професійними компетенціями.

Підсумовуючи все вищезазначене, під компетенцією ми розуміємо сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності. Компетенції – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей, які зумовлюють готовність та здатність спеціаліста до успішного виконання ним професійної діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями.

За “Новим тлумачним словником української мови”, компетентність – добра обізнаність із чим-небудь [7, с. 305].

У словнику С. Ожегова поняття “компетентність” подано у двох значеннях:

1. Компетентний – той, хто має достатні знання у певній галузі; хто в чому-небудь добре обізнаний, кваліфікований.

2. Компетентний – той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний [1, с. 98].

А. Маркова [2, с. 50] вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, яке дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками та вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця наголошує, що поняття “компетентність” конкретної особи вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань.

На думку Г. Єльнікової, компетентність є інтегрованою якістю особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому йдеться не про окремі знання чи вміння, навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає змогу людині здійснювати діяльність у цілому [1, с. 36].

С. Гончаренко визначає цю категорію так: “Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію”. Отже, більшість дослідників під терміном “компетентність” розуміють складну інтегровану якість особистості, що зумовлює можливість здійснювати деяку діяльність.

Британський психолог Дж. Кондр запропонував таке тлумачення поняття “компетентність”: це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Професійну компетентність педагога можна розглядати як своєрідну відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню учнями. О. Тімець підкреслює, що професійна компетентність учителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. В. Адольф зазначає, що професійна компетентність учителя – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти й має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення [7, с. 73].

Зміст професійної компетентності вчителя характеризується процесуальними та результативними показниками й визначається як його здатність і готовність здійснювати особисту професійну діяльність. Н. Лобанова характеризує професійно-педагогічну компетентність як властивість особистості та виокремлює три її компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний.

Подальшу дослідницьку роботу було спрямовано на визначення структури професійної компетентності майбутнього вчителя. Проведений аналіз наукових праць [3; 5; 2; 6] дав змогу виявити, що це питання є предметом активного обговорення науковців. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну, до якої зараховують інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та музичні здатності); міжособистісні (соціальна взаємодія й співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань) і яка поширюється на всі предмети; міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей), предметну (для кожного навчального предмета виділяють надпредметні, загальнопредметні, спеціально предметні) компетентності.

Надпредметні компетентності визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Одночасно із цим терміном як зарубіжні, так і українські науковці також застосовують поняття "ключові компетентності". Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є суб'єктивною категорією, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один з одним елементів знань, умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [4, с. 81].

Загальнопредметні компетентності зараховують до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей. Спеціальнопредметні компетентності – частини стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів. Таким чином, ключові освітні компетентності конкретизуються щоразу на рівні освітніх галузей і навчальних предметів для кожного ступеня навчання, а спеціальнопредметні – впродовж вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах навчального закладу [4, с. 44].

Змістовний компонент передбачає наявність у педагога теоретичних знань з педагогіки та психології, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту професійної діяльності з виховання, навчання й освіти дітей.

Професійна компетентність учителя художньої культури та учителя музики, етики й естетики має свою специфіку, визначається метою та змістом художньо-освітньої діяльності в школі, являє собою якість реалізації

на практиці результату формування в суб'єктів навчання фахових художньо-естетичних компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномена й управління процесом його формування.

Визначення фахових компетенцій та їх структури ґрунтується на виокремленні основних видів діяльності на уроках предметів художньо-естетичного циклу. Аналіз педагогічної літератури показав, що ряд авторів визначає такі основні види художньо-естетичної діяльності: художньо-теоретичну, художньо-історичну; діяльність композитора, виконавця, слухача; музичне сприймання, хоровий спів, виконання музично-ритмічних рухів, засвоєння необхідних художніх понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічну й пластичну імпровізацію тощо.

Аналіз видів фахової діяльності, а також розгляд галузевих стандартів щодо підготовки вчителя художньої культури та вчителя музики, етики й естетики дають змогу виокремити найактуальніші базові різновиди діяльності: сприймання художньо-естетичних елементів; виконання музики; створення власних художньо-естетичних проєктів; оцінювання художньо-естетичних явищ. Вони мають стати основою для розробки моделі фахових компетенцій майбутніх учителів художньої культури та учителів музики, етики й естетики.

Чотирьом базовим видам фахової діяльності відповідають чотири види компетенцій:

- когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя музики;
- практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;
- творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проєктувальні вміння, творча самостійність);
- ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Аналіз наукових праць, нормативних документів у сфері професійної підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва показав, що в науковій літературі чітко не обґрунтовано структуру професійно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики. Разом з тим, випускники педагогічних ВНЗ за спеціальністю 7.02020401 “Музичне мистецтво” за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліст обіймають посади вчителя музичного мистецтва, етики й естетики, художньої культури в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця зі спеціальності 7.02020401 “Музичне мистецтво” галузі знань 0202 “Мистецтво”, вчитель музичного мистецтва, етики й естетики

готується як фахівець для роботи з дітьми молодшого, середнього та старшого шкільного віку, що вимагає глибоких знань гуманітарних і спеціальних дисциплін. Фахівець повинен знати основи загальнотеоретичних дисциплін для вирішення педагогічних, науково-методичних та організаційно-керівних завдань, засоби й прийоми навчання і виховання дітей, їх дидактичні можливості.

Розглянувши в аспекті цих особливостей професійно важливі якості особистості вчителя, ми виділили і структурували провідні якості особистості вчителя художньої культури, що визначають ефективність його професійної діяльності. Таким чином, професійні якості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики такі: музичність, любов до дітей, емпатія, артистизм, художньо-педагогічна інтуїція, професійне та художнє мислення, самосвідомість, здатність до самовиховання, до самовдосконалення, особистісна професійна позиція, толерантність, володіння технікою педагогічного спілкування; гнучкість, креативність мислення, розвинута уява, культура мовлення; адекватність іміджу, позитивна спрямованість на педагогічну діяльність, упевненість у собі, самовладання, сміливість, терплячість, вимогливість, саморегуляція, самоконтроль, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, цілеспрямованість, скромність, самостійність, самокритичність, адекватна самооцінка, почуття власної гідності та честі.

Професійна компетентність учителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається осмислення розмаїття естетичних, музичних, культурологічних, психолого-педагогічних проблем.

Вищевикладені наукові позиції розкривають різні аспекти поняття “професійна компетентність вчителя” і можуть бути враховані для розгляду поняття “професійна компетентність учителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики”. Для визначення цього поняття необхідно, на нашу думку, враховувати, що майбутній учитель художньої культури та вчитель музичного мистецтва, етики й естетики повинен мати ґрунтовні знання з історії і теорії музики; методики музичного виховання, педагогіки, психології та естетики; основ вокалу, диригування, методики роботи з хором, основ хореографії. Обов’язковими є сформовані вміння щодо використання спеціальних музичних знань, володіння музичним інструментом, співочим голосом, хором, інструментальним і вокальним дитячим колективом, методикою музично-естетичної роботи з дітьми, зокрема, в процесі позакласних заходів у школі. Вчителеві повинні бути притаманні такі особистісні якості, як музичний смак, висока загальна культура, здатність до самоосвіти, любов до дітей, гуманізм, толерантність, мораль, любов до народної музичної культури [1, с. 28].

В цілому професійна компетентність фахівців з музичного мистецтва, за визначенням Е. Абдуллина й О. Ніколаєвої, включає систему загальних і спеціальних психолого-педагогічних знань та вмінь, необхідних для

ефективного здійснення навчально-виховної діяльності; сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що зумовлюють успішність творчої професійно-педагогічної діяльності. Т. Ткаченко під поняттям “професійна компетентність учителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики” розуміє комплексну характеристику особистості, яка поєднує професійні, комунікативні та особистісні якості, дає змогу досягати якісних результатів у професійній діяльності [4, с. 53]. Структуру професійної компетентності вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики, на думку автора, становлять: професійно-діяльнісний, комунікативний і особистісний компоненти, кожному з яких відповідають певні компетенції та професійно-особистісні властивості, базові для цієї компетенції.

До професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики входять такі складники, як музичний смак, музичні здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співочого голосу, вміння керувати хоровим і вокальним дитячим колективом. Але, на наш погляд, автор не враховує такі складові, як естетичні здібності (тактовність, почуття художнього смаку, відчуття кольору).

Другим блоком структури професійної компетентності вчителя музики є комунікативний, який включає загальну та професійну комунікативну компетентність.

Третім блоком складової професійної компетентності автор визначає діяльнісний, у якому виділяє такі структурні компоненти:

1) *методологічна компетентність* – знання принципів, методів, форм і способів психолого-педагогічної науки й перетворення педагогічної діяльності, знання загальнонаукової методології, вміння організувати та провести педагогічні дослідження, здатність до інноваційної діяльності, вміння прогнозувати й управляти процесом навчально-виховної діяльності;

2) *дидактична компетентність* – знання закономірностей, принципів, методів і засобів навчання; сутності процесу навчання; форм організації навчання; новітніх технологій навчання. Крім того, вчитель художньої культури та вчитель музичного мистецтва, етики й естетики мають уміти розробляти і проводити уроки музики та позакласні музичні заходи, використовувати засоби навчання, розробляти й запроваджувати нові педагогічні технології;

3) *музично-практична компетентність* – сформованість музичних знань, виконавських умінь і навичок, які необхідні для проведення музичної, музично-освітньої, музично-виховної, організаційної, комунікативної діяльності; вміння здійснювати аналіз, контроль за музичною діяльністю; здійснювати самоосвітню діяльність як музикант-виконавець;

4) *науково-творча компетентність* – наявність у майбутніх учителів психолого-педагогічних знань і вмінь; творчих і музичних здібностей і кре-

ативності. Науково-творча компетентність передбачає здатність складання сценаріїв для музичних заходів, написання музичних творів для театральних вистав, при виконанні інструментальних і вокально-хорових творів;

5) *управлінська й організаційна компетентність* – знання основ теорії управління; вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на заняттях і в позакласний час, наявність організаційних, аналітичних, планувальних умінь, вміння впливати на поведінку дітей [3, с. 36].

Аналізуючи підходи різних учених до дослідження поняття “професійна компетентність” і зважаючи на специфіку музичної діяльності як науки і як навчального предмета, в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики й естетики можна визначити такі компоненти, кожному з яких відповідають певні компетентності: навчально-пізнавальний (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетентності, мотиваційна й комунікативна компетентності); фаховий (музично-практичні компетентності, загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), професійно-особистісний (художньо-естетична компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості, що необхідні для викладання предметів художньо-естетичного циклу).

Висновки. Таким чином, під професійною компетентністю майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики й естетики ми розуміємо інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує рівень необхідних художньо-естетичних, музично-педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності, які при достатній мотивації забезпечують самореалізацію й самовдосконалення особистості вчителя художньої культури та вчителя музичного мистецтва, етики й естетики в процесі професійної діяльності. Це визначення дає можливість визначити в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя художньої культури та майбутнього вчителя музичного мистецтва, етики й естетики такі компоненти: навчально-пізнавальний (загальнопрофесійні, загальнопедагогічні та загальнопсихологічні компетентності, мотиваційна та комунікативна компетентності); фаховий (музично-практичні компетентності, загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), професійно-особистісний (художньо-естетична компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості, що необхідні для викладання предметів художньо-естетичного циклу).

Список використаної літератури

1. Акредитація: організація та проведення у вищих навчальних закладах України / за ред. С. І. Андрусенко, В. І. Домніч. – Київ : КУЕТТ, 2003. – 172 с.
2. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

4. Касьянова О. М. Моніторинг інноваційних процесів в освіті: регіональний аспект / О. М. Касьянова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія "Педагогіка і психологія" : зб. ст. – Ялта : РВВ – РВНЗ – КГУ, 2006. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 220–225.

5. Лукіна Т. О. Державне управління якістю освіти в Україні / Т. О. Лукіна. – Київ, 2004. – 342 с

6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної – Київ : К.І.С., 2004. – 128 с.

7. Полянский В. К. Качество образования / В. К. Полянский. – Москва : Наука, 1999. – 221 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2015.

Ульянова В. С. Суть и структура профессиональной компетентности будущего учителя художественной культуры и будущих учителей музыкального искусства, этики, эстетики в теории педагогической мысли

В статье рассмотрены суть и структура профессиональной компетентности будущего учителя художественной культуры и будущих учителей музыкального искусства, этики, эстетики в теории педагогической мысли, педагогических исследованиях. Сделаны выводы, какими качествами должен обладать будущий педагог, профессиональный, компетентный специалист.

Ключевые слова: педагогическая мысль, этика, эстетика, художественная культура, музыкальное искусство.

Ulyanova V. The Essence and Structure of Professional Competence of Art Culture Teachers and Future Teachers of Music Ethics and Aesthetics in the Theory of Educational Thought

According to the new educational paradigm specialist must possess fundamental knowledge, skills to profesynonymy of your profile, experience and creative research solutions to new problems, experience socio-evaluation activity, ie it must be competent and competitive. The professional competence of the teacher can be seen as a kind of response to the problem situation in education, which arose as a result of the contradiction between the need to provide a modern quality and inability to solve this problem in a traditional way by a further increase in the volume of information that students should learn.

Today the industry standards of higher education Ukraine (HSVO) introduced a model professional competence (educational qualification characteristics (EQC, which summarizes the content of education is reflected objectives of education and training, the place specialist in economic structure and state requirements for the competence of other social and professionally important properties and qualities. So, specialist expertise is one of the components of state educational standards and competence approach in education as a compulsory Ukraine introduced at the state level. Today, one of the main tasks of high school, with the formation of harmoniously developed personality, is the task of forming a professionally competent staff. The strategy of higher education in Ukraine as a party evrointehratsiynyh processes should incorporate trends in global transformation goals of modern higher education in many developed countries have accelerators economic growth contributed to the needs that were growing, and disclosure of creativity person, provided the introduction of new information technologies. Today Ukrainian education behind on the introduction of advanced purposes, laws, principles and technologies. Scientists define strategy Universities as a long-term, high quality fixed direction of the institution, which integrates the mission, goals, standards and performance as a whole, determines resource support based on internal strengths and weaknesses of the organization.

Key words: competence, artistic culture, ethics, aesthetics, music art.

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ

У межах розгляду проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібним учнями в системі післядипломної педагогічної освіти розкрито зміст особистісного компонента цієї готовності. Основне місце в статті відведено аналізу комунікативної культури вчителя у взаємодії зі здібними й обдарованими учнями, розкрито сутність категорій “комунікативні уміння”, “комунікативність”.

Ключові слова: *готовність, особистісна готовність, комунікативна культура, комунікативні вміння, комунікативність, здібні учні, учитель початкової школи.*

У сучасних умовах одним зі стратегічних завдань системи вищої та післядипломної педагогічної освіти є формування готовності вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями. Питання підготовки майбутніх учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями знайшли відображення в дослідженнях О. Кулібаби, К. Ліневич, Д. Молокова, К. Пажитневої, Г. Погромської, О. Полетай, Г. Тарасової, Л. Радзіховської, І. Ушатікової, М. Шемуди, М. Яковлевої та ін. Проблемне поле підготовки вчителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти окреслене українськими дослідниками в дисертаційних роботах О. Ващук, В. Демченко, А. Яковини, наукових публікаціях Н. Дудиревої, О. Жосан, А. Крикун, Л. Макрідіної, Н. Пінчук, С. Смирнової, О. Сокурєнко, А. Тищенко та ін.

Незважаючи на зростання обсягів наукових досліджень, публікацій і практичних розробок, проблема формування готовності вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями є невирішеною як у теоретико-методологічному, так в практичному зрізі. Дослідники справедливо констатують наявність кризи професійної компетентності педагогів, які працюють зі здібними та обдарованими учнями, що виявляється, зокрема, в недостатньому рівні розвитку особистісних якостей, які забезпечують створення сприятливих умов для навчання та виховання здібних й обдарованих дітей. Тому питання особистісної готовності вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями та комунікативної культури як її складової, потребують поглибленого вивчення.

Мета статті – розкрити зміст особистісного компонента готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними й обдарованими учнями з акцентом на комунікативній культурі як його складовій.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці усталеним є підхід, згідно з яким метою й результатом професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ є готовність до педагогічної діяльності. Це доведено дослідженнями

С. Вітвицької, І. Гавриш, В. Євдокимова, А. Ліненко, О. Пехоти, В. Сластьоніна, Ю. Сенько та ін.

Феномен готовності пов'язаний з особливим станом особистості, який уможливує здійснення певної діяльності. У психологічній науці накопичено доволі ґрунтовний теоретичний і практичний матеріал із проблеми готовності людини до будь-яких видів діяльності. Психологи тлумачать готовність через атитюд (У. Томас, Ф. Знанецький), настанову (Д. Узнадзе), комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), синтез властивостей особистості (В. Крутецький), вибірково, прогнозовану активність особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович) тощо.

У науковій літературі готовність особистості розглядають у контексті професійної діяльності. Щодо педагогічної діяльності поняття готовності змістовно розкрито В. Сластьоніним, І. Гавриш, А. Ліненко, О. Пехотою та ін. Так, І. Гавриш готовність учителя до професійної діяльності визначає як інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів, до структури якої входять мотиви діяльності; цілі діяльності; інформаційна основа діяльності; програма діяльності; блок прийняття рішення та підсистема професійно важливих якостей особистості [3, с. 17].

Проаналізуємо підходи дослідників до сутності та структури готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними й обдарованими учнями. Ю. Клименюк готовність майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів тлумачить як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях і забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями щодо розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі. Авторка виокремлює цілемотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний і діяльнісний структурні компоненти готовності [8, с. 11–10].

В. Демченко розглядає сутність готовності педагога до роботи з обдарованими школярами як результат спеціальної підготовки та тлумачить як комплекс набутих завдяки цій підготовці особистісних і професійних якостей педагога, що охоплюють специфічні знання, вміння, навички, риси характеру, мотиваційні характеристики, особисті здібності й дають йому змогу ідентифікувати, розвивати та реалізовувати творчі задатки школярів [5, с. 8].

У дослідженні О. Ващук готовність учителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників визначено як інтегративну характеристику, що відображає рівень його підготовки щодо ідентифікації та створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку й самореалізації академічно обдарованої особистості. Дослідницею визначено такі компо-

ненти готовності: аксіологічно-мотиваційний, особистісно-креативний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивний [2].

Професійно-особистісні якості педагога вивчало багато авторів (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Е. Зеєр, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна та ін.). М. Кашапов і А. Зверєва ввели, а О. Василькова, М. Губіна, О. Левченко та інші розвинули поняття “абнотивність”, за допомогою якого визначають комплексну професійну здібність учителя, спрямовану на сприйняття, осмислення й розуміння вчителем креативних учнів. У структурі абнотивності виокремлюють такі компоненти: рефлексивність, емпатія, соціальний інтелект (інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування та соціальної адаптації), актуальна креативність і мотиваційно-когнітивний компонент [9]. Втім, особистісній готовності педагога до роботи зі здібними й обдарованими учнями приділяють недостатньо уваги.

Особистісна готовність виділена нами в окрему проблему, перш за все, з огляду на загально визнані та науково обґрунтовані (Л. Божович, Л. Венгер, Г. Доман, А. Запорожець, Н. Лейтес та ін.) особливості розвитку здібних і обдарованих дітей. До особливостей пізнавального розвитку належать: допитливість; надчутливість до проблеми, здатність дивуватися й бачити суперечності та проблему там, де інші не бачать; прагнення до постійного заглиблення в проблему; високий рівень логічного мислення; схильність до вирішення завдань дивергентного типу; особливості мислення (оригінальність, гнучкість, продуктивність, асоціативність, критичність); здатність до прогнозування; висока концентрація уваги; особливості пам'яті (вибірковість, здатність запам'ятовувати великі обсяги інформації) тощо. Особливості психосоціального розвитку виявляються в активній самоактуалізації, перфекціонізмі, соціальній автономності, самостійності, егоцентризмі, прагненні до лідерства тощо.

До висновку про те, що саме діти з високим рівнем розвитку найбільше потребують “свого” вчителя, приходять і Б. Блум та підкреслює, що більшість Нобелівських лауреатів навчалися в самих Нобелівських лауреатів.

Наголошуючи на ролі вчителя, Б. Блум виокремлює три типи вчителів, взаємодія з якими однаково важлива для розвитку здібних і обдарованих дітей. Перший тип – вчитель, який спонукає дитину до дій, викликає захоплення та інтерес до навчального предмета, формує позитивне ставлення до нього шляхом створення атмосфери емоційного залучення. Другий тип – вчитель, який є фахівцем у своїй сфері, він передає всі свої знання учням, відпрацьовує вміння, навички, техніку виконання, необхідні для успішного сходження до вершин майстерності, дисциплінований, вимагає від учня підпорядкування. Третій тип – майстер, який виводить дитину на професійний рівень, допомагає відкрити й досягти тонкості майстерності, відшліфувати грані таланту та розкрити його індивідуальні риси [1; 7].

Для нашого дослідження важливими є висновки Б. Блума, З. Миславського та інших щодо вирішального значення в долі та життєвому ви-

борі здібних і обдарованих дітей саме перших учителів. Б. Блум у своїх дослідженнях майбутніх зірок наводить цікавий приклад: “У більшості випадків перші вчителі вважали їх здібними. Чи були вони дійсно кращими за інших – невідомо. Однак коли перший учитель називає учня “здібним”, це важливе джерело натхнення. Учитель вважає учня особливим і відповідно ставиться до нього. Отримавши перше визнання в ранні роки навчання, учні починають посилено працювати. Вони більше не мають на меті порадувати батьків або вчителів. Їх діяльність спирається вже на особисті плани та інтереси. Отже, учитель підштовхнув учня, а він зробив перший успішний крок” [1, с. 117].

У нашому дослідженні *готовність учителів початкової школи до роботи зі здібними учнями* ми визначаємо в контексті особистісно-функціонального підходу та розглядаємо як інтегративну якість, що виявляється в діалектичній єдності структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. При цьому структура готовності є тотожною структурі педагогічної діяльності та містить: мотиваційний, змістовий, процесуально-діяльнісний, рефлексивний і особистісний компоненти.

Особистісна готовність учителя до роботи зі здібними й обдарованими дітьми є системним особистісним утворенням, яке забезпечує здатність учителя обирати методи та прийоми взаємодії, що дають змогу підвищувати ефективність діяльності із цією категорією дітей. Особистісна підготовка вчителів до роботи зі здібними учнями передбачає формування:

- значущих для взаємодії зі здібними та обдарованими дітьми молодшого шкільного віку особистісних характеристик педагога (високого рівня особистісної та професійної культури, позитивного сприйняття себе як особистості й професіонала, позитивної Я-концепції як основи поведінки та діяльності, усвідомлення себе як самодостатньої особистості тощо);
- прагнення до створення умов для розвитку особистості та здібностей учнів, їх самореалізації в навчально-виховному процесі.

Як обов'язкову складову особистісної готовності вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями більшість авторів виокремлює комунікативні якості та вміння вчителя (О. Ващук, О. Жосан, С. Швидка, К. Яковенко, А. Яковина та ін.), комунікативну компетентність (В. Киричук, Л. Миронова, Л. Єнотаєва та ін.).

Ми виходимо з того, що існує прямий зв'язок рівня розвитку комунікативної культури педагога та результату його професійної діяльності зі здібними й обдарованими учнями, оскільки не комунікація як така, а саме культура забезпечує якість передачі інформації, культурного досвіду та створення оптимальних умов для навчання й виховання здібних і обдарованих дітей.

У найбільш загальному розумінні комунікативну культуру можна охарактеризувати як складний динамічний процес, що забезпечує готовність особистості до життєвого самовизначення, що є умовою досягнення гармонії з собою й навколишньою дійсністю.

Культуру професійного педагогічного спілкування ми розглядаємо як необхідну складову загальнопедагогічної культури, соціально значущу міру розвитку мистецтва спілкування вчителя, що інтегрує в собі мотиваційно-ціннісний (професійно значущі мотиви, професійно-гуманістична спрямованість особистості вчителя), змістовий (знання основ теорії педагогічного спілкування), процесуально-діяльнісний (комунікативні вміння, результативність спілкування в навчально-виховній діяльності) компоненти.

Сутність професійно-гуманістичної спрямованості особистості вчителя є системоутворювальною якістю, що об'єднує сукупність професійно значущих стійких мотивів, гуманістичних переконань і ставлень щодо розв'язання педагогічних завдань, пов'язаних з роботою зі здібними й обдарованими учнями. Провідною особливістю гуманного вчителя є опора на кращі якості учня, здатність створювати відкрите середовище з доброзичливим діалогом, взаємна вимогливість та взаємоспівчуття, здатність не тільки вирішувати, а й мудро знімати проблеми, вести спілкування в тональності співпраці.

Змістовий компонент комунікативної культури педагога передбачає засвоєння основ теорії спілкування, а саме знання сутності, структури, стилів, технологій педагогічного спілкування. Важливою особливістю цих знань є їхня комплексність, що передбачає вміння синтезувати отримані знання.

Центральною складовою комунікативної культури вчителя є комунікативні вміння. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях комунікативні вміння вчителя часто пов'язують з поняттям діалогу, діалогічних відносин, діалогічного мислення, а здатність вести діалог – як невід'ємну ознаку особистості учителя-професіонала. Це зумовлено тим, що діалогічні способи взаємодії сприяють формуванню високої активності учнів, здібностей вести діалог на конструктивній основі, поважати позицію та думку іншого, умінь відстоювати й аргументувати свій погляд, розвитку емпатії, вмінь взаємодіяти та співпрацювати під час спільної діяльності.

В. Кан-Калік провідними комунікативними вміннями педагога вважає вміння вчителя будувати спілкування цілеспрямовано та послідовно налагоджувати продуктивну систему спілкування з дитиною, вміння зрозуміти її внутрішню позицію, вміння аналізувати поведінку учнів (позу, жест, міміку, експресію), здатність до співпереживання (емпатія) [6, с. 38].

До вмінь регулювати свої стосунки з іншими людьми В. Грехнев зараховує вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі розв'язання поставлених педагогічною діяльністю конкретних завдань навчання та виховання. Автор зазначає, що такі комунікативні вміння вчителя, як уміння побудувати свої стосунки з дітьми з урахуванням особливостей віку, статі, психології, середовища сімейного виховання, щоб через ці стосунки вирішувати проблеми формування особистості, є ознакою високого рівня розвитку професійно-комунікативної культури вчителя [4, с. 18].

В. Гриньова визначає комунікативні вміння як способи комунікативної діяльності вчителя на основі знань про спілкування та підкреслює, що

при цьому значну роль відіграють педагогічна культура вчителя, його ерудиція, професійне мислення, комунікабельність, вміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, запобігати конфлікту, оскільки неможливо запрограмувати всі варіанти спілкування [10, с. 90].

На думку О. Ващук, комунікативні вміння передбачають організацію доцільних стосунків з учнями та їх батьками, керування власними емоціями та поведінкою, стимулювання в учнів зацікавленості до науково-дослідницької роботи як одного із засобів розвитку їх обдарованості [2, с. 25]. Аналіз провідних підходів дав змогу запропонувати власну бінарну структуру професійно-комунікативних умінь педагога (див. табл.).

Таблиця

Бінарна структура професійно-комунікативних умінь педагога

<i>Інтелектуально-логічні</i>	<i>Емоційно-евристичні</i>
<ul style="list-style-type: none"> – уміння в різних ситуаціях займати адекватну позицію; – уміння вести діалог; – уміння співпрацювати в творчій діяльності; – уміння адекватно оцінювати, засвоювати й використовувати досвід; – уміння доводити, переконувати, навіювати; – педагогічний оптимізм; – педагогічний такт; – уміння моделювати спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> – комунікабельність; – перцепція; – емпатія; – педагогічний артистизм; – яскравий прояв почуттів; – індивідуальна чарівність; – здатність приваблювати, привертати до себе, надихати; – почуття гумору

Такий комплекс комунікативних умінь учитель може виробити за наявності певних комунікативних здібностей. Основним компонентом комунікативних здібностей є комунікативність у різних її проявах. І. Зязюн розглядає комунікативність як інтегральну характеристику здатності педагога здійснювати професійне спілкування: “Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування” [11, с. 129–130].

За В. Кан-Каліком, комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність як здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм [6, с. 130]. Педагогічна діяльність – це постійне спілкування. Тому педагоги з нерозвиненою комунікабельністю швидко стомлюються, гарячкують, що, природно, утруднює їх роботу в школі. Соціальна спорідненість виступає не просто як тимчасовий психічний стан, а як стійке особистісне утворення, пов’язане з професійно-педагогічною спрямованістю особистості.

Комунікативність як властивість особистості, що стала професійно-особистісною якістю, може забезпечити продуктивність педагогічного спілкування. А. Мудрик виділяє параметри особистості, що впливають на комунікативність: особливості мислення, вільне володіння мовою, емпатія й

спонтанність сприйняття, певні соціальні установки, зокрема, інтерес до самого процесу спілкування, а не тільки до його результату, уміння орієнтуватися в партнерах, у стосунках, у ситуації, у часі.

Комунікативність має яскраво виражену емоційну природу, основу якої становлять комунікативні й альтруїстичні емоції. Серед комунікативних емоцій виділяють: бажання ділитися думками, переживаннями, відчуття симпатії, пошани до учасників спілкування тощо. Саме наявність цих емоцій і потреба в їх переживанні свідчить про схильність до педагогічного спілкування. В альтруїстичних емоціях виділяють бажання приносити радість тим, з ким людина спілкується, співпереживання радості іншого тощо.

До характеристик професійно-педагогічної комунікативності, що є важливими в спілкуванні зі здібними й обдарованими учнями, належать: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в різних сферах; органічна взаємодія загальнолюдських і професійних ознак комунікативності; емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування; продуктивний вплив спілкування на решту компонентів педагогічної діяльності; наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації; наявність комунікативних навичок і вмінь. Органічна єдність цих компонентів утворює професійний рівень комунікативності особистості.

Висновки. Таким чином, готовність учителів початкової школи до роботи зі здібними учнями є інтегративною якістю, що виявляється в діалектичній єдності мотиваційного, змістового, процесуально-діяльнісного, рефлексивного й особистісного структурних компонентів. Особистісна готовність є системним особистісним утворенням, яке забезпечує здатність учителя обирати методи та прийоми взаємодії, що дають змогу підвищувати ефективність діяльності зі здібними й обдарованими дітьми. Комунікативна культура як складова особистісної готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями передбачає наявність професійно значущих мотивів, професійно-гуманістичної спрямованості особистості вчителя, знань основ теорії педагогічного спілкування, розвинених комунікативних умінь, що забезпечує результативність спілкування в навчально-виховній діяльності.

Список використаної літератури

1. Бочарова О. А. Відповідальність вчителя за розвиток здібностей обдарованих учнів / О. А. Бочарова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 1. – С. 114–119.
2. Вашук О. В. Володіння методикою розвитку дослідницьких здібностей академічно обдарованих старшокласників як одна із складових готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями / О. В. Вашук // Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості : матер. всеукр. наук.-прак. конфер. – Київ, 2013. – С. 289–296.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Гавриш ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 46 с.

4. Грехнев В. С. Культура педагогического обучения: Книга для учителя / В. С. Грехнев. – Москва : Просвещение, 1990. – 114 с.
5. Демченко В. В. Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко В'ячеслав Васильович ; Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.
7. Кашапов М. М. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дудырева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. Г. Некрасова [Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика]. – Кострома, 2013. – Т. 19. – С. 29–34.
8. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Михайлівна Клименюк ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 22 с.
9. Левченко О. О. Креативна педагогіка: абнотивність та науково-методичний супровід розвитку творчої особистості студента-гуманітарія в середовищі вищої школи / О. О. Левченко // Наукові праці Донецького національного технічного університету [Серія: Педагогіка, психологія і соціологія]. – Донецьк, 2012. – Вип. 11 (202). – С. 104–110.
10. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. – Харків : ОВС, 2006. – 224 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Ушмарова В. В. Коммуникативная культура как составляющая личностной готовности учителей начальной школы к работе со способными учащимися

В рамках исследования проблемы формирования готовности учителей начальной школы к работе со способными учащимися в системе последипломного педагогического образования раскрыто содержание личностного компонента данной готовности. Основное место в статье отведено анализу коммуникативной культуры учителя во взаимодействии со способными и одаренными учащимися, раскрыта суть категорий “коммуникативные умения”, “коммуникативность”.

Ключевые слова: *готовность, личностная готовность, коммуникативная культура, коммуникативные умения, коммуникативность, способные учащиеся, учитель начальной школы.*

Ushmarova V. Communicative Culture as a Component of Personal Readiness of Primary School Teachers for the Work with Capable Students

In the terms of the researched problem of primary school teachers readiness for the work with capable students formation in the system of postgraduate education the content of personal component of the given readiness has been revealed. The main place of the article is given to the analysis of communicative culture of the teacher while interacting with capable and gifted pupils, the essence of the category of “communicative skills”, “communicativeness” has been revealed.

The readiness of primary school teachers to the work with capable pupils is regarded as an integrative quality, which becomes evident in dialectic unity of motivational, processual-active, reflective and personal structural components. Personal readiness is a system personality formation, which provides teacher's ability to choose methods and techniques, which allow to increase efficiency of interaction with capable and gifted children.

We proceed from the fact, that there is a direct link between the level of communicative culture of a teacher and the result of his/her professional activity with capable and gifted children, as it is not the communication but the culture itself provides the quality of sharing of information, cultural experience and creation of optimal conditions for education and upbringing of capable and gifted children. The communicative culture as a personal readiness of primary school teachers for the work with capable pupils component foresees the presence of professional-important motives, professional-humane purpose of the teacher as a personality, the knowledge of the pedagogical communication theory basics, communicative skills and communicativeness.

Key words: *readiness, personal readiness, communicative readiness, communicative skills, communicativeness, capable pupils, primary school teacher.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 178.(410+73)

Я. М. БЕЛЬМАЗ

РОЛЬ ІНСТИТУТУ НАСТАВНИЦТВА В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Стаття присвячена такій актуальній проблемі, як інститут наставництва викладачів вищої школи. Проаналізовано роль наставництва в професійному розвитку викладачів вищої школи в США та Великій Британії. Зазначено, що в центрі багатьох програм підтримки молодих фахівців у США та Великій Британії – інститут наставництва. Наставник – це та людина, яка допомагає молодому фахівцю швидко й безболісно адаптуватися до академічної спільноти як викладачу. Іноді призначають двох наставників: один з наукової роботи, інший – з викладацької діяльності. Підкреслено, що користь від співпраці отримують як підопічні, так і наставники.

Ключові слова: викладач вищої школи, наставник, інститут наставництва, професійний розвиток, наукова робота, викладацька діяльність, академічна спільнота.

Процес адаптації спеціаліста-початківця є важливим у будь-якій галузі, і вища школа не є винятком. Молодий викладач ВНЗ – це вчорашній магістрант, докторант або навіть студент. У більшості випадків він знайомий зі специфікою діяльності викладача вищої школи лише теоретично, а іноді зовсім не підготовлений до неї. Звісно, що магістратури за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”, докторантури нового типу намагаються підготувати молодого фахівця до ефективної роботи у вищому навчальному закладі, але кожен навчальний заклад, факультет, кафедра мають свою специфіку.

Традиційно молоді викладачі більшості університетів і коледжів у США та Великій Британії змушені самотійно навчатися планувати дослідницьку роботу, презентувати її результати, керувати науково-дослідною роботою студентів, читати лекції, які б зацікавили студентів, складати тести та завдання, бути вимогливим і одночасно справедливим, мотивувати студентів і зробити їх активними учасниками навчального процесу тощо. Мабуть, найважче – це збалансувати викладацьку, наукову та інші види професійної діяльності.

Підтримка та зворотний зв'язок обов'язково мають надходити й від досвідчених колег. У багатьох ВНЗ США та Великої Британії практикують організацію Комітету наставників, який дає рекомендації щодо введення до штату молодих викладачів. Вони зустрічаються із членами цього комітету принаймні раз на семестр, щоб обговорити, що вже зроблено, що планується зробити і як ідуть справи в професійній діяльності на теперішній момент, а також отримати поради щодо вдосконалення своєї академічної

практики. Низка наукових праць британських та американських науковців (Р. Brent, Р. Фелдер, М. Сорцінеллі, Р. Бойс та ін.) присвячена вивченню інституту наставництва або менторства.

Мета статті – проаналізувати роль інституту наставництва у професійному становленні викладачів вищої школи у Великій Британії та США.

У центрі багатьох програм підтримки молодих фахівців – наставництво або менторство. Декан або завідувач кафедри призначає одного-двох наставників на одного молодого викладача. Загалом, наставництво як техніка навчання молодих викладачів, педагогічної майстерності має довгу історію. Наставник може допомогти новачку інтегруватися в академічну спільноту, надати рекомендації щодо наукової й викладацької діяльності, сприяти просуванню в кар'єрі тощо. Незважаючи на всі переваги, лише чверть університетів США має офіційну програму наставництва. Інші покладаються на неофіційні домовленості про наставництво, коли молоді спеціалісти вимушені самі шукати наставників, або досвідчені колеги опікуються викладачами-початківцями з власної ініціативи. Але не завжди легко знайти наставника самостійно, це займає чимало часу, який би можна було витратити на адаптацію до професійної діяльності.

Тому в центрі програм підтримки молодих викладачів перебуває наставництво. Саме регулярні зустрічі наставника та викладача-початківця є запорукою успіху наставництва [1].

Такі програми пропонують два підходи до призначення наставника. Перший полягає в тому, що одному молодому викладачеві призначають одного наставника, який керує всіма аспектами професійної діяльності протягом першого року. Згідно з другим підходом, кожному молодому фахівцю призначають одного наставника у сфері викладання, а другого – науково-дослідної роботи [3].

Зазвичай наставник з наукової діяльності бере на себе керівну роль, навчаючи підопічного, як керувати дослідницькою роботою студентів, опрацювати й опублікувати отримані результати, шукати гранти на власні та студентські наукові проекти тощо. Офіційно наставництво триває два роки, але часто вже після закінчення терміну наставник допомагає своєму підопічному.

Стосовно наставництва у сфері викладання, то тут може працювати така схема. Протягом першого семестру наставник і викладач-початківець працюють у парі. Вони зустрічаються раз на тиждень для обговорення занять. Спочатку більша відповідальність покладається на наставника, але поступово більше відповідальності переходить до підопічного – планування й проведення лекцій, складання завдань та тестів, перевірка робіт і оцінювання студентів. У другому семестрі викладач-початківець самостійно веде курс, а завдання наставника полягає у відвідуванні занять свого підопічного та їх обговоренні. Іноді з метою економії часу застосовується такий підхід (хоча він є менше ефективним): вже протягом першого семестру

наставник і підопічний викладають окремі курси, відвідують заняття один одного, зустрічаються 1–2 рази на тиждень для обговорення занять [2].

Який би підхід не було застосовано, наставники мають допомогти молодим викладачам у питаннях наукової та викладацької діяльності, а також організації часу.

Отже, наставники працюють у таких напрямках для досягнення поставлених цілей:

1. Наставництво для ефективної наукової діяльності:

– стимулювати підопічного ставити реалістичні цілі та визначати пріоритетні види діяльності;

– показати викладачеві-початківцю публікації та дослідження різного рівня та різної якості, навчити рецензувати наукові роботи;

– обговорювати можливі джерела фінансування наукових проєктів, заохочувати викладачів-початківців контактувати з директорами різних наукових програм;

– залучати до участі в спільних наукових проєктах з колегами;

– спостерігати за науковою роботою викладача, допомагати йому;

– ділитися з підопічними своїми ідеями щодо наукової роботи.

2. Наставництво для ефективного викладання:

– відвідувати заняття молодого фахівця. Зустрічатися з ним перед заняттям для обговорення плану заняття та після – для його аналізу;

– запрошувати підопічного на свої заняття та обговорювати як переваги, так і слабкі моменти;

– організувати для молодого викладача відвідування занять інших досвідчених колег;

– ділитися навчальним матеріалом, обговорювати проблеми, які можуть виникнути в процесі викладання, та давати поради щодо їх вирішення;

– заохочувати викладача-початківця використовувати на заняттях різні види діяльності, включаючи й активне навчання;

– запланувати та здійснити разом з підопічним візит до центру викладання;

– рекомендувати молодому викладачу літературу з проблем викладання у вищій школі;

– запланувати в середині семестру оцінювання заняття [3].

3. Наставництво для ефективної організації часу:

– допомогти підопічному встановити довгострокові та близькострокові цілі;

– рекомендувати літературу, яка б допомогла краще управляти своїм часом;

– вчити молодого викладача як, коли й кому сказати “ні”.

Не всі університети США та Великої Британії впроваджують комплексні програми підтримки молодих викладачів, проте інститут наставництва існує майже в кожному вищому навчальному закладі.

Отже, наставник – це та людина, яка допомагає молодому фахівцю швидко й безболісно адаптуватися до академічної спільноти як викладачу, особливу увагу звертаючи на міжособистісні стосунки між ним і підопічним.

Наставництво є одним з компонентів неперервного професійного розвитку (Continuous Professional Development – CPD), який є ключовим моментом, на якому зосереджує свою увагу Академія вищої освіти (Велика Британія) (Higher Education Academy – HEA). Тому майже в усіх вищих навчальних закладах запроваджується практика наставництва, причому існують документи, де чітко прописано обов'язки наставників і підопічних, процес призначення наставників, звітна документація тощо.

Наставництво забезпечує підтримку та професійний розвиток молодих фахівців. Наставника призначають кожному молодому фахівцю, про що повідомляють ще до того, як молодий викладач почне виконувати свої професійні обов'язки. Усі моменти щодо наставництва відбиваються в контракті, який укладають з молодим спеціалістом на певний випробувальний термін [5; 7].

Призначення наставника – це зазвичай обов'язок проректора або декана, що потім доводиться до відома директора з персоналу й керівника Програми викладання та навчання у вищій освіті.

Наставником може бути досвідчений колега, який має стосунок до сфери викладання та дослідження підопічного. Іноді досвідчені викладачі є наставниками в декількох молодих колег, проте це є не нормою, а скоріше винятком, тому що у ВНЗ Великої Британії дуже серйозно й відповідально ставляться до ролі наставника [5].

М. Гардінер (Gardiner) сформувала семантичний ряд, який описує відносини в процесі наставництва: договір, надійність, відкритість, обмін, повага, щирість, теплота, підтримка, незасудженість, емпатія, виклик, недирективні стосунки, лояльність, захищеність, погодженість, розуміння, чесність, взаєморозуміння, активне слухання, усвідомлення потреби, довіра, взаємні цінності, конфіденційність, турбота, система [9].

Звісно, важко очікувати, що потенційний наставник продемонструє всі вищезазначені якості та вміння. Проте кожен має прагнути до ідеалу й розвивати в собі необхідні риси.

Вирішальним моментом є підбір наставника для кожного конкретного молодого фахівця. На цьому етапі враховують усі моменти, щоб підібрати відповідного ментора. У перший же день декан або проректор представляє наставника й підопічного один одному. Декан спостерігає за їх стосунками протягом місяця, й у разі виникнення проблем змінює наставника. Якщо молодий викладач бажає змінити ментора, це відбувається без пояснення причини (це роблять для швидшої адаптації викладача до своєї нової ролі) [7].

У британських і американських університетах практикують дві моделі наставництва (точніше підбору наставників). Перша ґрунтується на взаєморозвитку, коли наставник сам нещодавно був молодим фахівцем.

Такий підхід не має вікових, кар'єрних бар'єрів для спілкування двох колеґ. Друга модель – традиційна: наставник повинен бути більш досвідченишим, мати досвід роботи в цьому навчальному закладі. Незалежно від того, яку модель буде обрано, головне, щоб особа, призначена на роль наставника, відповідала вимогам для цієї ролі та спрямовувала свої зусилля на професійний розвиток викладача-початківця [8].

Час та частоту зустрічей наставник і підопічний визначають самі, проте існують загальні рекомендації. Протягом першого півріччя рекомендується провести не менш ніж 4 зустрічі, потім – залежно від необхідності. Упродовж другого року роботи менторство не є обов'язковим, але рекомендованим.

Особливу увагу приділяють першій зустрічі. Саме на ній наставник і викладач-початківець знайомляться один з одним, висловлюють свої потреби, побажання та сподівання, між ними встановлюється перший контакт, від якого певною мірою буде залежати їхня подальша співпраця. Питання, які обговорюють на першій зустрічі, можуть бути такого змісту: очікування від співпраці, місце, час і частота зустрічей, бажаний стиль співпраці, досвід роботи тощо.

Важливою рисою наставництва в університетах Великої Британії є конфіденційність з обох сторін, тобто співпраця відбувається поза системою оцінювання [6].

Говорячи про основну роль наставника, необхідно зазначити, що це забезпечення підтримки, надання поради новому члену професорсько-викладацького складу. Як правило, робота наставника буде залежати від потреб підопічного, компетенції самого наставника, а також специфіки вищого навчального закладу. Загалом можна виділити три основні сфери діяльності наставника.

1. Університетська культура являє собою загальні відомості про те, як працює система вищої освіти в конкретному навчальному закладі, ролі та функції викладача. Наставник знайомить свого молодого колеґу з документацією ВНЗ (наприклад, Кодексом діяльності), радить, до кого і з яким питанням можна звернутися.

2. Наставники надають підопічним поради, які стосуються методів викладання, роботи за тією чи іншою програмою. Комісія з досвідчених викладачів вирішує, яким молодим спеціалістам необхідно бути зарахованими до Програми університетського викладання та навчання. У цій ситуації наставник є суттєвою частиною програми: він забезпечує участь підопічного в програмі, обговорює методи викладання, оцінювання, розробку курсів, використання різноманітних матеріалів, допомагає скласти портфоліо (необхідна вимога Програми). Наставники відвідують заняття молодих викладачів та надають свої відгуки. Ментори фахівців, які бажають отримати Університетський сертифікат початкової викладацької компетенції, пишуть звіт (як складову вимог для оцінювання), який ґрунтується на систематичних дискусіях, бесідах, відвідуваннях занять, спостереженнях

інших аспектів діяльності підопічних, включаючи і оцінювання роботи студентів.

3. Наставники надають поради щодо публікації наукових праць, отримання грантів, спрямовують молодих викладачів у виборі цілей, завдань наукових досліджень, допомагають балансувати між науковою та викладацькою діяльністю [5].

Наставник виконує різноманітні функції, набір яких залежить від конкретної ситуації. Але існують загальні функції ментора. Наприклад, у Керівництві до застосування академічного менторства Лондонського Сіті університету визначено такі функції та обов'язки наставника:

1. Брати участь у семінарах програм, що присвячені питанням наставництва з метою кращого розуміння самого поняття й процесу наставництва та шляхів його ефективного втілення.

2. Ініціювати першу зустріч з підопічним, на якій наставник має впевнитися, що викладач-початківець розуміє мету та вимоги до їх співпраці.

3. Забезпечити дружньою професійною підтримкою та керівництвом у питаннях, пов'язаних з професійною діяльністю підопічного.

4. Допомогти прояснити підопічному необхідність професійного розвитку.

5. Ділитися знаннями та досвідом щодо системи діяльності у вищому навчальному закладі.

6. Організувати зустрічі та допомагати встановлювати контакти з іншими членами професорсько-викладацького складу та педагогами з інших ВНЗ з метою розвитку професійних зв'язків [7].

Таким чином, роль наставника полягає в такому:

- забезпечення підтримки та надання порад;
- конфіденційний радник з різноманітних питань;
- “друг-критик”;
- забезпечення виконання підопічним усіх функцій викладача ВНЗ;
- допомога молодому фахівцю адаптуватися до нової ролі та втілити свої ідеї в професійну діяльність [9].

Британськими й американськими педагогами було виділено етапи співпраці наставника та підопічного. Наприклад, Дж. Хей пропонує такі етапи: об'єднання – оцінювання – аналіз – альтернативні дії – планування дій – застосування на практиці – результат [4].

Користь від залучення до інституту наставництва для викладачів-початківців полягає в такому:

- полегшує входження до нової професії й культури;
- допомагає зрозуміти офіційні і неофіційні структури вищого навчального закладу;
- дає змогу розвинути вміння, необхідні для успішної викладацької діяльності у вищому навчальному закладі;
- вдосконалює професійні й особисті зв'язки;

– забезпечує нового члена професорсько-викладацького складу можливістю аналізувати власний прогрес та вирішувати проблеми, які виникають у процесі діяльності.

У свою чергу, наставники мають такі позитивні результати від своєї діяльності:

- поглиблення своїх знань і вдосконалення вмінь;
- можливість по-новому подивитися на організацію університету;
- можливість продемонструвати додаткові вміння щодо розвитку особистості молодших колег;
- зміцнення й розширення професійних та особистих зв'язків.

Інститут наставництва для молодих викладачів є популярним і в США, і у Великій Британії, тому що вся сфера вищої освіти й окремий університет теж мають певні переваги від цієї практики: він зменшує ієрархічний бар'єр, удосконалює процес спілкування між усіма членами професорсько-викладацького складу, допомагає розвинути почуття належності до академічної спільноти.

Висновки. Таким чином, у ВНЗ Великої Британії та США приділяють велику увагу такому явищу, як наставництво, проте фахівці, які досліджують проблему підготовки викладачів вищої школи до професійної діяльності, не зупиняються на досягнутому й порушують питання щодо вдосконалення системи менторства в університетах. Зокрема, актуальними є питання про розширення розуміння цінності інституту наставництва, поширення найкращого досвіду, оцінювання результатів наставництва.

Отже, наставництво є одним з компонентів адаптації та соціалізації викладача-початківця, який впливає як на самого молодого фахівця, так і на вищий навчальний заклад. Співпраця молодого спеціаліста з досвідченими колегами, його підтримка не лише шляхом наставництва, а й за допомогою спеціальних семінарів, винагородження тощо не обмежується вступним періодом – після адаптації відбувається перехід до професійного розвитку викладача, який буде тривати протягом усієї викладацької кар'єри.

Список використаної літератури

1. Boice R. Advice for new faculty members / R. Boice. – Needham Heights, MA : Allyn & Bacon, 2000. – 186 p.
2. Brent R. The new faculty member / R. Brent, R. M. Felder // Chemical Engineering Education. – 1998. – № 32 (3). – P. 46–47.
3. Felder R. M. What do they know, anyway 2: making evaluation effective [Electronic resource] / R. M. Felder // Chemical Engineering Education. – 1993. – № 27 (1). – P. 28–29. – Mode of access: http://www2ncsu/effective_teaching.
4. Hay J. Transformational mentoring / J. Hay. – McGraw-Hill Company, 1995. – 227 p.
5. Keele University. Academic mentors: code of practice [Electronic resource]. – Mode of access: www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html.
6. Kemp N. The challenge of attracting international researchers to UK PhD programmes / N. Kemp // Workshop presentation at Profiting from Postgraduate Talent, UK GRAD Fifth Annual Conference, London, 7 September 2006. – London, 2006. – P. 17.
7. London City University. Guidelines for a mentoring scheme for academic staff [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.city.ac.uk/sd/mentoringacademic.html>.

8. McKimm J. Mentoring: theory and practice / J. McKimm, C. Jolie, M. Hatter [Electronic resource]. – Mode of access: www.faculty.londondeanary.ac.uk/e-learning/feedback/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf.

9. Mentoring. Presentation at the LTSN Generic Centre “Enhancing Continuing Professional Development”, 26 April, 2001. – 13 p.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Бельмаз Я. Н. Роль института наставничества в профессиональном развитии преподавателей высшей школы в США и Великобритании

Статья посвящена такой актуальной проблеме, как институт наставничества преподавателей высшей школы. Анализируется роль наставничества в профессиональном развитии преподавателей высшей школы в США и Великобритании. Отмечается, что в центре многих программ поддержки молодых специалистов в США и Великобритании находится институт наставничества. Наставник – это тот человек, который помогает молодому специалисту быстро и безболезненно адаптироваться к академическому сообществу в качестве преподавателя. Иногда назначаются два наставника: один по научной работе, другой – по преподавательской деятельности. Подчеркивается, что пользу от сотрудничества получают как подопечные, так и наставники.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, наставник, институт наставничества, профессиональное развитие, научная работа, преподавательская деятельность, академическое сообщество.

Belmaz Y. The role of the Institute of Mentoring in the role of Mentoring in the Professional Development of Higher Education Teachers in the USA and Great Britain

The article deals with such a topical issue as institute of mentoring for higher education teachers. The author analyzes the role of mentoring in the professional development of higher education teachers in the USA and Great Britain. In the article it is mentioned that the institute of mentoring is the centre of many programmes for new specialists' support in the USA and Great Britain. A mentor is a person who helps a new colleague to adapt to the role of a higher education teacher effectively. There are some approaches to the appointment of mentors. Sometimes two mentors are appointed for one new colleague: one for the research work, the other – for teaching. The mentor's role involves providing support and resources to a new member of staff through regular one-to-one meetings. They are expected to facilitate a supportive and developmental relationship with the mentee. Areas which may be included are:

- *teaching: advice on lecture construction, material available, teaching methods, styles and strategies, marking. This can include observation of and feedback on the teaching and learning process if requested;*
- *research: advice on content of research applications, sources of funding, research methods, supervision of research students;*
- *personal tutoring: structuring sessions, giving advice, dealing with problems and knowing when to refer;*
- *administration: understanding systems, advance preparation for specific administrative roles, e. g. admissions tutors, secretary to Boards of Studies, committee work;*
- *external contracts: consultancy arrangements, external lectures.*

The author underlines that mentoring benefits the mentee and the mentor as well. Benefits for the mentee:

- *it aids induction into a new job and culture;*
- *it helps in the process of understanding the formal and informal structures of the organisation;*
- *it helps with developing skills in a structured way based on individual needs;*
- *it improves professional and personal networks;*

– *it provides an opportunity for a new member of staff to reflect on his/her own progress and resolve his/her own problems.*

Benefits for the mentor:

– *it broadens his/her own skills and knowledge;*

– *it brings new insights into the organisation;*

– *it enables him/her to demonstrate additional skills in developing other individuals;*

– *it consolidates and extends his/her professional and personal networks.*

Key words: *higher education teacher, mentor, mentee, mentoring, professional development, research work, teaching, academic society.*

УДК 2-1:378.046-021.64.091.12:005.963.5(045)

С. М. БОРХОВИЧ

ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ТЕОЛОГІЇ В УМОВАХ ОЗНАЙОМЧОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто досвід практичної підготовки бакалаврів теології в умовах ознайомлювальної практики.

Підготовка до практики включала тестування, за допомогою якого було здійснено контроль засвоєння студентами змісту програмних документів відносно діяльності дитячих релігійних навчальних закладів. Наступним етапом стало анкетування, що виявило думки майбутніх бакалаврів теології щодо статусу, мети, завдань і форм роботи недільної школи на сучасному етапі. Студенти розмірковували, як побудувати навчально-виховний процес, щоб він викликав зацікавленість дітей і відповідав своїй основній меті.

Базами практики стали недільні школи Запорізької єпархії УПЦ, де студенти вивчали існуючу практику організації навчально-виховного процесу недільної школи та виявляли специфіку навчання в ній.

Останнім етапом ознайомчої практики стало підбиття її підсумків через анкетування, що виявляло установки студентів щодо набутого досвіду та своєї можливої подальшої участі в релігійному вихованні дітей.

Аналіз відповідей респондентів також виявив їхній інтерес до теми релігійного виховання, знання сучасних інноваційних педагогічних процесів, здатність творчо мислити, потенціал для розвитку педагогічних здібностей і напрацювання досвіду для роботи з дітьми в подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: *бакалаври теології, практична підготовка, ознайомча практика, недільна школа, навчально-виховний процес.*

Професійна підготовка бакалаврів теології вимагає не тільки озброєння їх теорією духовно-моральних дисциплін, а й формування практичних умінь організації навчально-виховного процесу, використання принципів, форм, методів і методик викладання спеціалізованих дисциплін. Практична підготовка таких фахівців до професійної діяльності в освітніх установах різного типу в якості викладачів і у виховній роботі з дітьми та молоддю здійснюється в Класичному приватному університеті як в процесі засвоєння нормативних та спеціальних курсів, так і при проходженні різних видів практики.

Згідно з угодою між Інститутом управління Класичного приватного університету та Управлінням Запорізької єпархії Української Православної Церкви студенти II курсу кафедри богослов'я проходять ознайомчу практику на базі недільних шкіл Запорізької єпархії УПЦ. Мета практики полягає в ознайомленні з діяльністю недільних шкіл. В її завдання входить:

- ознайомлення з Положенням про діяльність недільних шкіл Запорізької єпархії;
- ознайомлення з існуючою практикою організації навчально-виховного процесу недільної школи;
- виявлення специфіки навчання недільної школи.

Підготовка до практики включає низку завдань: актуалізувати теоретичний матеріал з профільних дисциплін, вивчити первинні уявлення про статус, мету та завдання діяльності недільних шкіл, виявити установки студентів на специфіку організації навчально-виховного процесу в недільній школі.

У ході підготовки та проходження практики використовувалися такі методи: бесіда, тестування, анкетування, спостереження, аналіз, узагальнення. Провідним методом ми обрали тестування й анкетування, в яких взяли участь 26 студентів. Анкета складалася з питань такого змісту:

1. Чи повинна, на Ваш погляд, недільна школа завжди бути частиною приходу або монастиря (подвір'я) або вона може існувати як самостійна структура? Якщо так, то яким умовам вона повинна відповідати?

2. Як, на Ваш погляд, необхідно вибудувати навчально-виховний процес в недільній школі, щоб він відповідав своїй основній меті – вести дітей до спасіння?

3. Чи повинна, на Ваш погляд, недільна школа бути відкритою для суспільства: рекламувати свою діяльність, співпрацювати зі світськими організаціями? Свою відповідь аргументуйте.

4. Як, на Ваш погляд, необхідно вибудувати навчально-виховний процес у недільній школі, щоб він викликав зацікавленість у дітей?

Мета статті – представити досвід практичної підготовки бакалаврів теології в умовах ознайомчої практики.

Як засіб, за допомогою якого здійснювався контроль за засвоєнням студентами основ Положення про діяльність дитячих недільних шкіл Запорізької єпархії, нами було вибрано тестування, для чого було розроблено 27 тестових завдань. Їх можна розділити на кілька блоків:

- статус недільної школи, її місце в системі церковної освіти;
- мета і завдання діяльності;
- документи, що регламентують роботу недільної школи;
- умови утворення та припинення діяльності;
- особливості керівництва;
- обов'язки директора, духовника і настоятеля храму по відношенню до недільної школи;
- педагогічна рада, її склад і компетенції;
- особливості навчально-виховного процесу (основна та варіативна частини, їхній зміст);
- організаційні умови навчально-виховного процесу (місце та час проведення занять, наповнюваність технічними засобами, участь у житті парафії);
- компетенції викладачів.

За підсумками тестового завдання 3,8% випробовуваних отримали оцінку “С”, 7,7% студентів – “В” і 88,5% студентів отримали найвищу оцінку “А”. Результати тестування дають змогу зробити висновок про міцне засвоєння студентами матеріалу.

Згідно з Положенням про дитячі парафіяльні недільні школи Запорізької єпархії, недільна школа є “основою церковної системи освіти, яка є

складовою і невід'ємною частиною приходу, монастиря, подвір'я монастиря єпархії і покликана організовувати православне духовне просвітництво та виховання, сприяти воцерковленню дітей і дорослих, формувати вміння та навички, необхідні для ведення життя православного християнина” [1].

Аналіз відповідей на запитання анкети свідчить, що 69,2% респондентів згодні з затвердженням Положення про те, що недільна школа повинна бути частиною приходу або монастиря. Як аргумент вони висувають положення про те, що в іншому випадку втрачається сенс існування недільної школи, мета якої – не просто давати ті чи інші богословські знання або розвивати моральність, а й вводити дитину в містичне спілкування з Христом через Євхаристію.

Студенти висували думки про збереження положення “золотої середини” й уникнення крайнощів: втручання в навчальний процес з боку держави (К. Олена) і формування шкільного простору, повністю “закритого” від зовнішнього світу (Г. Ірина). Разом з тим, була висловлена думка про необхідність стандартизації недільних шкіл, проходження атестації в Навчальному комітеті УПЦ, для чого необхідна розробка та прийняття відповідних документів (К. Михайло та М. Євген, священник).

Те, що недільна школа може існувати окремо від приходу (наприклад, на базі загальноосвітньої школи, бібліотеки, центру творчості тощо), але під контролем священника, вважають 23,2% студентів. При цьому, на думку студентів, у недільній школі розширюються можливості щодо залучення фахівців для різнобічного розвитку дітей (музика, рукоділля, живопис, танці тощо) (А. Андрій, священник).

Про те, що недільна школа може існувати, як в одному, так і в іншому вигляді висловилися 7,7% студентів.

Положення про діяльність дитячих недільних шкіл одним з основних завдань її роботи визначає “сприяння процесу воцерковлення вихованців і членів їх сімей” [1]. Аналіз розуміння студентами цільової установки діяльності недільної школи показав, що респонденти бачать її в необхідності розкриття дітям Православ'я як радісної повноти життя у Христі. Студенти відзначають, що страх Божий – це не тріпотіння перед Всемогутнім Господом, а боязнь образити своїми вчинками нескінченно люблячу тебе Особистість (Р. Максим, священник).

На думку респондентів, при організації навчально-виховного процесу в недільній школі необхідно враховувати вікові й індивідуальні якості дитини, а також ступінь його воцерковлення, пояснювати зміст того, що відбувається в храмі, розкривати значення кожного церковного свята, використовувати величезний моральний потенціал житійного матеріалу святих Православної Церкви, формувати бажання наслідувати їм (А. Дмитро, священник). Потрібно, як зауважують опитувані, пояснювати дітям зміст слів про те, що “Царство Небесне здобувається силою, і ті, хто вживає зусилля, хапають його” (Мф 11:12), тобто говорити про значення зусилля та праці у викоріненні поганих звичок і вихованні чеснот, особливо в наш час

панування гедонізму. При цьому всі пояснення повинні бути пов'язані з життям і проблемами дитини (М. Надія, К. Олена, Г. Ірина).

Аналіз установок студентів показав, що вони бачать навчання в недільній школі в обов'язковому зв'язку з практикою. На їхню думку, дуже важливо не знання про Бога, яке отримує дитина, а те, як він застосовує його у своєму житті, тому в недільній школі повинні бути обов'язкові практичні завдання: усвідомлена участь у богослужіннях і таїнствах, формування досвіду молитви, літні табори, паломницькі поїздки, благодійні акції, хресні ходи тощо.

Про розуміння студентами необхідності відкритої діяльності недільної школи відносно суспільства (реклама своєї роботи, співпраця з іншими організаціями) свідчить той факт, що 80,8% випробовуваних відповіли на це питання ствердно. "Під рекламою своєї діяльності необхідно розуміти сповідування недільними школами духовно-моральних орієнтирів у підостаючого покоління" (Р. Максим, священник). Студенти відзначають, що "вона повинна не рекламувати, а інформувати суспільство про свою діяльність" (Ш. Федір). Респонденти говорять про те, що в недільній школі не вийде закритися від суспільства, так як вона сама в якійсь мірі суспільство, де є діти і дорослі з різних соціальних прошарок (Ш. Петро, священник). На думку студентів, "тут потрібен приклад власного життя, те, чого так не дістає суспільству і кожному з нас: любові, тобто жертвності та турботи про ближнього" (Ч. Дмитро). "Потрібно дійсно засяяти Христовим Світлом, щоб висвітлювати лежачий в пільмі світ" (Т. Вероніка), проте необхідно пам'ятати, що "церква для деяких – всього лише особливий світ, де можна відпочити, але вона не має ніякого відношення до реалій повсякденності" (М. Євген, священник).

Пояснюючи роль недільної школи в сучасному суспільстві, студенти наводять такі міркування: "Сучасне суспільство – це суспільство споживання. Скільки б ми не говорили про те, як нам в цілому важко живеться, ми маємо визнати – в переважній більшості випадків умови життя сучасної дитини настільки комфортні, що їй важко уявити собі, що таке справжня потреба. Наші діти не завжди можуть зрозуміти, що означає не мати грошей на ліки або залишитись без даху над головою, без рідних, якщо змолоду ні вони самі, ні їхні близькі не стикалися з подібними проблемами. У результаті сьогодні в багатьох дітей складається враження, що таких проблем просто немає. А якщо їх немає, то, відповідно, нема чому й співчувати. Відчуття готовності допомогти, яке живе в кожній дитині, прийти на допомогу ближньому, поступово притупляється. Чим старшою стає дитина, тим важче буває в ній пробудити це почуття. І вже зараз цілком очевидно, що нам необхідно створювати умови для того, щоб почуття милосердя в наших дітях остаточно не згасло. Ось чому так важливо залучати дітей до різноманітних благодійних справ" (А. Андрій, священник).

Аналіз відповідей на питання анкети показав, що іноді в судженнях про відкритість недільної школи суспільству в студентів з'являються обережність і сумнів. Так, один з респондентів висловлює припущення про те,

що реклама недільної школи повинна здійснюватися тільки в межах приходу (наприклад, інформаційний стенд) (К. Олександр).

Таким чином, аналіз установок студентів на можливість співпраці недільної школи з іншими організаціями дає змогу зробити висновок про те, що опитуванні підтримують ідею їхньої спільної діяльності, при цьому 11,5% респондентів уточнюють, що співпраця зі світськими організаціями повинна бути виборчою, насамперед, із соціальними організаціями.

У ході дослідження виявлено думку студентів про необхідність ретельного відбору викладачів для недільної школи. На їхню думку, викладач повинен бути воцерковленим православним християнином, який має відповідну освіту. Вчительству в Церкві варто надати не просто допоміжний, а життєво важливий статус. Прагнення стати вчителем повинно бути таким саме бажанням, як бажання стати священником (К. Сергій, К. Олена, М. Євген, священник). Це особливо важливо зараз, “в умовах інформаційного суспільства” [2, с. 205], в якому “нова роль вчителя полягає не тільки в тому, щоб він навчав, а й у тому, щоб допомагав учням у пошуку та засвоєнні знань, культурних цінностей та інформаційних ресурсів, керував їхньою навчальною діяльністю, організовував обговорення та оцінювання досягнутих успіхів, створював соціально-психологічну атмосферу і комунікативне середовище, що сприяє усвідомленому вибору кожним учнем свого подальшого життєвого і професійного шляху”. [2, с. 205].

Респонденти підкреслюють, що не можна вести дитину до спасіння, якщо ти сам не прагнеш бути з Христом, тому викладачі самі повинні обробляти своє серце в душі святого Євангелія. Життя педагога є прикладом для дітей. З вихованцями, на думку студентів, треба бути чесним, усіляко уникати солодкуватої моральності та моралізаторства (Б. Сергій, священник). Розмова з дітьми (особливо зі старшими) повинна бути не монологом, а діалогом. На думку Л. Сурової, “у нас є тільки один головний виховний засіб – діалог, але діалог, який розуміється не як розмова двох, а як увага до всього, що відбувається в людях і в світі” [3, с. 51]. Висновок, до якого дитина прийде сама в результаті бесіди з дорослим, буде для нього більш значущим, ніж те ж, але вимовлене вчителем (М. Євген, священник).

Говорячи про особливості навчально-виховного процесу в недільній школі, варто зазначити, що заняття в недільній школі проходять, як правило, раз на тиждень, у неділю після тривалого навчального тижня в загальноосвітній школі. Вони не мають обов'язкового характеру. Тому перед православними педагогами стоїть важливе завдання – знайти такі форми, які, з одного боку, робили б заняття привабливими для дітей, з іншого – сприяли повноцінному навчальному процесу, не перетворюючи його виключно на гру.

Про розуміння студентами проблеми методично правильної побудови навчально-виховного процесу свідчить думка про необхідність створення в недільній школі атмосфери любові та довіри, а також простоти і ненав'язливості, тобто недільна школа, на думку студентів, не повинна бути

схожа на звичайний навчальний заклад, який стомлює учнів і вчителів, а бути островом радості та свободи.

Виховувати дитину в православній традиції без урахування умов його сімейного життя – це, на думку респондентів, марна трата часу. Необхідна, перш за все, робота з батьками, тому що сім'я – основне середовище, де формується особистість дитини. На думку С. Дивногорцевої, “можна з повною впевненістю сказати, що по-справжньому в людині виховане лише те, що виховане сім'єю” [4, с. 66].

Опитувані вказують на необхідність використання досвіду світської школи, починаючи від визначення мети кожного навчального заняття, вибору відповідних йому форм і методів. Респонденти підкреслюють необхідність залучення потенціалу різних заходів, які об'єднують і зближують вихованців та педагогів у дусі православних традицій: проводити спортивні заходи, парафіяльні свята, організовувати паломницькі поїздки, екскурсії, походи, відвідувати концерти, музеї та виставки, проводити гурткову роботу. Також, на думку студентів, у навчально-виховний процес недільних шкіл потрібно впроваджувати сучасні освітні технології (Р. Максим). У навчальному процесі необхідно активно використовувати наочні посібники, фото та відеоматеріали (Ч. Дмитро). Дітям потрібно пропонувати невеликі творчі завдання, результатом яких повинна бути маленька перемога, формування почуття впевненості в собі (Ч. Дмитро). Цій же меті служить проведення різних творчих конкурсів, випуск стінгазет тощо (К. Олександр).

Не можна, на думку студентів, забувати про художню літературу. Використовуючи її засоби, можна цікаво та доступно пояснити дитині практично будь-яку тему (В'ячеслав В., священник).

Респонденти висловлюють думку про те, що навчально-виховний процес у недільній школі передбачає зануреність у церковне життя, усвідомлення кожною дитиною корисності знань, що отримані. Студенти звертають увагу на те, що матеріал уроків повинен бути пов'язаний з повсякденним життям вихованців. На їхню думку, починати розмову з дітьми потрібно з теми, близької та зрозумілої їм. Ось як описує один із студентів випадок, що стався з ним: “Якось раз я жартома заговорив з дітьми про останні блокбастери, і тут все почалося, всі зацікавилися, почали уважно слухати та, найголовніше, активно розповідати сюжети останніх фільмів. Ми цікаво проговорили майже весь урок на різні теми: і фільмів, і ігор, в які вони зараз грають. Пошкодував, що я не православний мультиплікатор або програміст, який зміг би написати цікаву гру з моральним сенсом” (Ш. Петро, священник).

Активізація навчально-виховного процесу в розумінні студентів пов'язана з необхідністю звертати особливу увагу на запитання, які задають діти, намагатися давати на них повні відповіді, перевіряти, як вони засвоїли новий матеріал, чи знайшов він відгук у їхніх серцях (К. Сергій). Матеріал повинен подаватися в доступній для дитини формі з урахуванням

його вікових та індивідуальних особливостей, а також ступеня його воцерковлення (Олександр Є., священник). Дитина повинна сприймати не тільки зовнішній бік знань, а й проживати їх (Надія К.).

Розмірковуючи про організацію навчально-виховного процесу, що викликає зацікавленість у дітей, студенти помічають, що “ми трудимося як сівачі, засіваючи Божі насіння. Або як робітники, які прополюють бур’яни і піклуються про збереження посівів. І як би добре трудівник не організував свій комплекс робіт (навчально-виховний процес), яку б дорогу техніку не використав для цього, результат жнив не завжди передбачуваний (а точніше, завжди непередбачуваний) тому, що кожна людина – особистість, яка вільно приймає рішення. Прийняти певний спосіб життя, змусити або переконати можна, любити – ні змусиш, ні переконаєш. Напевно, найкращий навчальний посібник – вчитель, який виблискує святістю і чеснотою подібно образу Христа, який ми доносимо до вихованців” (Євген Є., священник). “Шляхів до Бога багато. Я думаю, що весь навчальний процес повинен будуватися на тому, щоб допомогти дитині сформуванати себе як особистість, яка, в свою чергу, і визначить, яким шляхом йти до Бога” (Петро Ш., священник).

Вивчення існуючої практики організації навчально-виховного процесу недільної школи та виявлення специфіки навчання в ній стало наступним етапом ознайомчої практики. Базами практики стали недільні школи Запорізької єпархії УПЦ. Після закінчення практики студенти оформили звіти, в яких описали практику організації навчально-виховного процесу, діяльність недільної школи, давали свої рекомендації щодо можливих, на їхній погляд, перспектив розвитку навчального закладу.

Останнім етапом ознайомчої практики стало підбиття її підсумків. Воно здійснювалося методом анкетування. Відповідаючи на питання, студенти міркували щодо набутого досвіду та своєї можливої подальшої участі в релігійному вихованні дітей. Аналіз цього анкетування описаний автором в інших статтях.

Таким чином, розроблені тестові завдання дало змогу виявити знання студентів щодо змісту документів, що регламентують роботу недільної школи.

Аналіз міркувань студентів щодо статусу дитячого парафіяльного навчального закладу виявив думку про те, що недільна школа може існувати не тільки як частина приходу або монастиря, а й як самостійна структура (наприклад, на базі загальноосвітньої школи, центру творчості, бібліотеки тощо), але під обов’язковим керівництвом священника. На нашу думку, це відповідає сучасному стану релігійної освіти дітей і вимагає внесення змін в існуюче Положення про діяльність недільних шкіл Запорізької єпархії УПЦ.

Аналіз відповідей респондентів щодо організації навчально-виховного процесу відповідно до основного завдання недільної школи – вести дитину до спасіння – продемонстрував досить глибоке розуміння студентами цілей і завдань релігійної освіти та виховання.

Думки студентів щодо відкритості недільної школи суспільству, хоча і мають деякі сумніви й обережність, але в більшості випадків висловлюють думку про необхідність подальшого розвитку місіонерської діяльності недільної школи, її ширшій співпраці з іншими організаціями, насамперед, соціальними.

У ході дослідження виявлено думку студентів про особистість педагога як ключового фактора якості навчання. Цікавим і цінним, на наш погляд, є думка респондентів про те, що вчителюванню в Церкві варто надати не просто допоміжний, а життєво важливий статус, про те, що прагнення стати вчителем повинно бути таким саме бажанням, як бажання стати священиком, що передбачає розробку та впровадження відповідних заходів не тільки на парафіяльному і благочинницькому, а й єпархіальному рівні.

Розуміння студентами того, що основне виховне середовище для дитини – це сім'я, а недільна школа – це всього лише її помічниця, говорить про глибоке занурення опитуваних у проблеми релігійного виховання та цілком відповідає теоретичним і практичним обґрунтуванням. Однак, як показує практика, в недільних школах робота з батьками стоїть не на належному рівні, вимагаючи подальшого уваги.

Важливим, на наш погляд, є думка респондентів про необхідність більш широкого використання досвіду освітньої школи. Світською педагогікою накопичено багатий матеріал, який може і повинен бути використаний недільною школою. На сьогодні недільній школі необхідні теоретичні знання про організацію навчально-виховного процесу взагалі й уроку зокрема. Цей найцінніший матеріал потребує осмислення з погляду релігійних положень.

Аналіз відповідей випробовуваних також виявив їхній інтерес до теми релігійного виховання, знання сучасних інноваційних педагогічних процесів, здатність творчо мислити, потенціал для розвитку педагогічних здібностей і напрацювання досвіду для роботи з дітьми у своїй подальшій професійній діяльності.

Таким чином, можна вважати, що під час ознайомчої практики студенти кафедри богослов'я КПУ набули нового досвіду в використанні знань з вивчених дисциплін, ознайомилися з практикою організації навчально-виховного процесу недільної школи та виявили специфіку недільної школи.

Список використаної літератури

1. Положення про діяльність дитячих недільних шкіл Запорізької єпархії УПЦ. – Запоріжжя, 2012.
2. Слободчиков В. І. Антропологічна перспектива вітчизняної освіти. – Єкатеринбург : Видавничка рада Єкатеринбурзької єпархії, 2009.
3. Сулова Л. В. Педагогіка духовного розвитку / Л. В. Сулова // Статті різних років. – 2014. – 470 с.
4. Дивногорцева С. Ю. Теоретична педагогіка / С. Ю. Дивногорцева. – Москва, ПСТГУ, 2012. – Ч. 1. – 262 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Борхович С. Н. Опыт практической подготовки бакалавров теологии в условиях ознакомительной практики

В статье представлен опыт практической подготовки бакалавров теологии в условиях ознакомительной практики.

Подготовка к практике включала тестирование, с помощью которого был проведен контроль усвоения студентами содержания программных документов относительно деятельности детских религиозных образовательных заведений. Следующим этапом стало анкетирование, которое выявило размышления будущих бакалавров теологии относительно статуса, целей, задач и форм работы воскресной школы на современном этапе. Студенты рассуждали, как построить учебно-воспитательный процесс, чтобы он вызвал интерес детей и отвечал своей основной цели.

Базами практики стали воскресные школы Запорожской епархии УПЦ, где студенты изучали существующую практику организации учебно-воспитательного процесса воскресной школы и выявляли специфику обучения в ней.

Последним этапом ознакомительной практики стало подведение ее итогов через анкетирование, которое выявило установки студентов относительно приобретенного опыта и своего возможного дальнейшего участия в религиозном воспитании детей.

Анализ ответов испытуемых обнаружил их интерес к теме религиозного воспитания, знание современных инновационных педагогических процессов, способность творчески мыслить, потенциал для развития педагогических способностей и наработки опыта для работы с детьми в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: бакалавры теологии, практическая подготовка, ознакомительная практика, воскресная школа, учебно-воспитательный процесс.

Borkhovych S. Theology Bachelors' Practical Training Experience in the Conditions of Introductory Practice

The article investigates theology bachelors' practical training experience in the conditions of introductory practice.

The practice preparation included testing, which gave an opportunity to check the students' understanding of position papers on the activities of children's religious education initiation. The next step was questioning, revealing future theology bachelors' thoughts about status, tasks and forms of Sunday school's work at present stage. The students were thinking over the building of teaching and educational process for it to be interesting for children and to be up to the main aim.

Sunday schools of Zaporizhzhya Eparchy of Ukrainian Orthodox Church became the training bases, where the students explored the existing practice of Sunday school teaching and educational process' organizing and discovered its teaching peculiarity.

The last phase of this introductory practice was the summation through the questioning, which uncovered the students' aims at obtained experience and their possible further participation in children's religious upbringing.

The students' answers analysis revealed their interest in religious upbringing, knowledge of modern innovative pedagogical processes, aptitude for creative thinking, capability for pedagogical abilities' development and gaining experience for work with children in their further professional activity.

Key words: theology bachelors, practical training, introductory training, Sunday school, teaching and educational process.

КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАГІСТРАНТІВ

У статті розглянуто методологію контролю навчальної діяльності магістрантів, зокрема принципи та підходи щодо оцінювання індивідуальних досягнень. Зазначено функції навчальної діяльності, відносно яких розкрито види та форми оцінювання знань, умінь і навичок. Наведено зміст структурних компонентів навчальної діяльності (змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний).

Ключові слова: магістрант, контроль навчальної діяльності, види, форми.

Процес навчання спрямовано на вирішення навчально-виховних завдань, кожна з яких характеризується дидактичною завершеністю. Обов'язковим компонентом цього процесу є перевірка його результативності (контроль знань, умінь і навичок).

Головна мета перевірки результативності навчання – це забезпечення ефективності шляхом приведення до системи знань, умінь, навичок, самостійного застосування здобутих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності тих, хто навчається, формування в них прагнення до самоосвіти.

Проблеми контролю за навчальною діяльністю магістрантів розглядали в своїх працях А. Борзих, С. Вітвицька, Є. Гришин, В. Заводяний, І. Зварич, О. Коваленко, Б. Коротяєв, А. Малихін, О. Устенко, Н. Шишечко, А. Шматков та ін. Але підвищення якості підготовки магістрів на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю їх навчальної роботи як важливого засобу управління процесом навчання.

Мета статті – розглянути види, форми та критерії оцінювання навчальних досягнень магістрантів.

Контроль є важливим фактором у процесі навчання будь-якій дисципліні, він дає можливість не тільки встановити рівень успішності навчання, а виявити недоліки в знаннях, уміннях і навичках магістрантів і таким чином визначити необхідні зміни, які потрібно внести в методику роботи.

Необхідність контролю за навчальною роботою й оцінювання знань магістрантів має об'єктивний характер. За С. Вітвицькою, тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання – процес – результат – наступна мета. Але для того, щоб педагогічно грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто внаслідок навчання [1].

Контроль як спостереження й перевірка успішності магістрантів виконує такі функції: освітня (сприяння поглибленню, розширенню, вдосконаленню знань магістрантів, уточненню й систематизації навчального матеріалу з предмета); діагностично-коригувальна (виявлення знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку в різновидах: “магістрант – викладач” і “магістрант – магістрант”); контролююча (визначення рівня знань, умінь і навичок магістрантів, підго-

товленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок магістрантами); виховна (спрямована на покращення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці тощо); розвивальна (сприяння розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури магістрантів); стимулююче-мотиваційна (стимулювання магістрантів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання); управлінська (забезпечення цілеспрямованості в навчанні); прогностично-методична (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і магістрантів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу).

Принципи організації контролю й оцінювання знань магістрантів визначаються метою навчально-виховного процесу у ВНЗ, а також об'єктивними закономірностями педагогічного процесу в них.

Основні принципи перевірки навчальної роботи й оцінювання знань магістрантів: індивідуального характеру перевірки й оцінювання знань магістрантів (передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним магістрантом, урахування його індивідуальних особливостей); систематичності й системності перевірки й оцінювання знань (здійснення контролю протягом усього періоду навчання магістранта в магістратурі); тематичності (стосується всіх ланок перевірки й передбачає оцінювання навчальної діяльності магістрантів за семестр чи навчальний рік і з кожної теми); диференційованого оцінювання успішності навчання магістрантів (передбачає здійснення оцінювання успішності на основі різнорівневого підходу); єдності вимог викладачів до магістрантів (передбачає урахування кафедрями й викладачами діючих загальнодержавних стандартів); об'єктивності (це систематичний аналіз результатів міжсесійного контролю й показників успішності за єдиними критеріями з метою своєчасного здійснення заходів для поліпшення організації і змісту навчально-виховного процесу, підвищення ефективності та якості аудиторних і самостійних занять магістрантів з метою запобігання (зменшення) відрахування їх із магістратури); гласності (доведення результатів контролю до відома магістрантів).

У теорії й практиці навчання склалися такі види контролю: діагностичний, поточний, тренувальний, відстрочений, тематичний, перехресний, рубіжний, підсумковий, заключний.

Види перевірки навчальної роботи магістрантів визначаються ступенем їх адекватності, сформульованим принципам контролю знань. На сучасному етапі розвитку освіти склалися такі види та форми перевірки знань магістрантів: попередня, поточна, тематична перевірка (міжсесійний контроль); залік, курсові роботи, колоквиум, консультація (рубіжний контроль); семестрові экзамени, державні экзамени, дипломні роботи (підсумковий і заключний контроль).

Найбільш ефективними методами перевірки й контролю успішності магістрантів є: усний контроль, письмовий контроль і самоконтроль, лабораторно-практичний, програмований контроль (машинний, безмашинний), тестовий контроль.

Основними формами організації перевірки знань магістрантів у сучасних ВНЗ є, насамперед, індивідуальна, групова, фронтальна перевірка, самоконтроль, рейтингова система.

Основні недоліки традиційно здійснюваного контролю такі: репродуктивний характер (не дає змоги перевірити здатність свідомо використовувати здобуті знання у практичній діяльності); неможливість з'ясування обсягу знань, умінь, навичок на цьому етапі навчання, що потрапили в довготривалу пам'ять; суб'єктивність в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності.

Особливо важливо розкрити критерії оцінювання, оскільки їх аналіз є аналізом об'єкта перевірки. Критерії оцінювання – це ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки; норми оцінювання – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи магістрантові оцінку. Виставляючи магістрантові ту чи іншу оцінку, педагог має ураховувати: характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту та точність знань); якість виявленого магістрантом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, – уміннями й навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання робіт (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо).

Оцінки “відмінно” заслуговує магістрант, який виявив усебічні, систематичні й глибокі знання навчально-програмового матеріалу, вміння вільно виконувати завдання, передбачені програмою, який ознайомлений з основною і додатковою літературою, що рекомендована програмою. Як правило, оцінка “відмінно” виставляється магістрантам, які засвоїли взаємозв'язок основних понять дисципліни в їхньому значенні для набутої професії, виявили творчі здібності в розумінні й використанні навчально-програмового матеріалу.

Оцінки “добре” заслуговують магістранти, які виявили повне знання навчально-програмового матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли основну літературу, рекомендовану програмою. Як правило, оцінка “добре” виставляється магістрантам, які засвідчили систематичний характер знань із дисципліни та здатні до їх самостійного поповнення й оновлення в ході подальшої навчальної роботи й професійної діяльності.

Оцінки “задовільно” заслуговує магістрант, що виявив знання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання й майбутньої роботи за професією, який справляється з виконанням завдань, передбачених програмою, ознайомлений з основною літературою, рекомендованою програмою.

Як правило, оцінка “задовільно” виставляється магістрантам, що пропустилися огріхів у відповіді на іспиті й при виконанні екзаменаційних завдань, але продемонстрували спроможність усунути ці огріхи.

Оцінка “незадовільно” виставляється магістрантові, який виявив прогалини в знаннях основного навчально-програмового матеріалу, припустився принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань. Як правило, оцінка “незадовільно” ставиться магістрантам, які неспроможні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення ВНЗ без додаткових занять із відповідної дисципліни.

Об’єктом оцінювання мають бути структурні компоненти навчальної діяльності:

1. Змістовий компонент – знання про об’єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в тому числі про правила, засоби його перетворення, вимоги до результату; складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності тощо). Обсяг знань визначений навчальними програмами, державними стандартами. При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота; правильність; логічність; усвідомленість (розуміння, виокремлення головного й другорядного, вербалізація – словесне оформлення у вигляді відтворення (переказ), пояснення); застосування знань (адекватність, самостійність в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові), надання допомоги).

2. Операційно-організаційний компонент – дії, способи дій (вміння, навички), діяльність: предметні (відповідно до програм із навчальних предметів); розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо); загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; уміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Підлягають аналізу й такі характеристики дій, способів дій, діяльності: правильність виконання; самостійність виконання в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги – практичної (спільне виконання дії викладача і магістрантів, показ, надання зразка); вербальної (повторний інструктаж, пояснення, запитання, підказка, вказівка); загальної (стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги); усвідомленість способу виконання – розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові).

3. Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання. Аналізуються такі його характеристики: характер і сила (байдуже, недостатньо виразне, зацікавлене, виразно позитивне); дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого); сталість (від епізодичного до сталого).

Саме ці характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчання магістрантів можуть бути покладені в основу визначення рівнів навчальних досягнень (І – початко-

вий, II – середній, III – достатній, IV – високий), загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок (у балах) [2].

Висновки. Контроль за навчальною діяльністю магістрантів має власну методологію, зокрема принципи та підходи щодо оцінювання індивідуальних досягнень. Види та форми контролю відповідають реалізації основних функцій навчальної діяльності, об'єктом оцінювання якої мають бути структурні компоненти, а саме змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі можуть бути дослідження особливостей контролю та оцінювання знань, умінь та навичок магістрантів відносно ключових компетенцій.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. В. Лебідь. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. – 534 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Голік А. Б. Контроль учебной деятельности магистрантов

В статье рассмотрена методология контроля учебной деятельности магистрантов, в частности принципы и подходы относительно оценивания индивидуальных достижений. Указано функции учебной деятельности, в отношении которых раскрыто виды и формы оценивания знаний, умений и навыков. Приведены содержание структурных компонентов учебной деятельности (содержательный, операционно-организационный и эмоционально-мотивационный).

Ключевые слова: магистрант, контроль учебной деятельности, виды, формы.

Golik A. Control of Educational Activity of Undergraduates

The article discusses the methodology of control of educational activity of undergraduates, in particular the principles (individual character inspection and assessment of knowledge of undergraduates; systematic and consistent inspection and testing; differentiated assessment of the success of training undergraduates; unity of the requirements to graduate teachers; objectivity; publicity) and approaches to the assessment of individual achievements). Specified functions of educational activity for which discloses the types and forms of assessment of knowledge and skills (educational, diagnostic and corrective, controlling, educational, developing, motivating, stimulating, management, prognosis and methodical). Given the content of the structural components of learning activities (substantive, operational and organizational and emotional-motivational). Content component – knowledge of the object of study. In assessing be analyzing characteristics such knowledge, completeness; accuracy; consistency; awareness; application of knowledge. Operational and organizational components – action means action activities. Subject for analysis: accuracy performance; self-fulfillment in terms of novelty; assist; verbal; general; awareness method of execution. Emotional and motivational component – the attitude to learning. Analyzes its characteristics are: the nature and strength; effectiveness; sustainability. These characteristics are the basis for determining levels of educational achievement (beginner, intermediate, adequate, high), the general criteria for their evaluation and appropriate assessments.

Key words: undergraduate, monitoring training activities, types, forms.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

У статті визначено поняття соціальності, її складових (соціальні цінності, соціальні якості, соціальна поведінка), поняття соціодуховності як вищого прояву соціальності; розглянуто особливості студентської молоді як соціальної групи; висвітлено роль і значення віртуального простору в соціалізації студентської молоді; окреслено можливий позитивний та негативний вплив мережеских спільнот на становлення молоді особистості. Проаналізовано позиції українських і зарубіжних науковців щодо проблем розвитку соціальності особистості, засвоєння соціальних цінностей, формування соціальних якостей та соціальної поведінки, ролі й значення віртуального простору в сучасному суспільстві. Окреслено коло соціальних якостей, які є рисами ціннісного ставлення людини до інших; висвітлено взаємозв'язок соціальності й соціального виховання. Здійснено аналіз категорії “віртуальний простір” у ретроспективі. Визначено перспективні шляхи досліджень розвитку соціальності у віртуальному просторі.

Ключові слова: соціальність, асоціальність, соціодуховність, студентська молодь, соціальні якості, соціальні цінності, соціальна поведінка, віртуальний простір, соціальне виховання.

Сучасне суспільство постійно перебуває у динаміці й розвитку, відбуваються процеси, що характеризують перехід людства до інформаційної епохи. Невпинний розвиток науково-технічного прогресу безпосередньо пов'язаний з духовним і соціальним розвитком людини. Сьогодні залишаються актуальними питання розподілу природних ресурсів між країнами світу, боротьба за владу на світовому рівні, міжрелігійні та міжрасові зіткнення, створення нових типів зброї, яка здатна знищити все людство. Науково-технічний прогрес має позитивну й негативну сторону, подальше існування людей на планеті та якість цього існування залежить від направленості використання існуючих знань – на створення чи руйнування. Саме від особистісних якостей більшості молоді та саме студентської молоді, яка виявляє соціально активну позицію, прагне долучитися до зміни та вдосконалення соціуму залежить рівень розвитку соціальності суспільства.

Молодь і студентство як особливу соціально-демографічну групу різнобічно досліджує ряд вчених: Л. Аза, Б. Ананьєв, Н. Бегека, А. Дмитрієв, Б. Зав'ялов, Г. Овчаренко, О. Лешер, В. Лісовський, А. Кушак, Н. Кирилова, С. Савченко. Соціально-педагогічні закономірності формування особистості розкрито у працях І. Зверевої, Н. Заверико, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Харченко.

Проблеми розвитку соціальності як інтегрованого результату соціального виховання висвітлені у працях В. Нікітіна, Л. Мардахасєва, А. Рижанової, С. Савченка, С. Харченка та ін. Із соціально-педагогічних позицій розглянуто соціальність у дисертаційних дослідженнях О. Бурим, І. Курліщук, О. Пахомової, О. Рассказової та ін.

Питанням віртуального простору присвячені праці таких українських та зарубіжних учених, як Л. Анциферова, П. Балтес, Є. Белінська, П. Дітюк, О. Комісарова, С. Кремльова, О. Кудашкіна, Дж. Ланьє, С. Максименко, А. Мудрик, М. Назар, В. Плешаков, О. Смилова, М. Смульсон, Р. Стернберг та ін. Однак роль віртуального простору в розвитку соціальності студентської молоді досліджено недостатньо.

Мета статті полягає у визначенні особливостей студентства як соціальної групи, уточненні значення дефініції “соціальність”, висвітленні сутності терміна “віртуальний простір” та окресленні потенційних шляхів розвитку соціальності у віртуальному просторі.

Досліджуючи розвиток соціальності студентської молоді, необхідно визначити особливості, які відрізняють її від інших вікових і соціальних груп. Розглянемо особливості студентства як соціальної групи. На думку відомих українських психологів Л. Подоляк та В. Юрченко як соціальна група студентство виникло в XI–XII ст. із відкриттям у Європі перших вищих навчальних закладів [10, с. 115]. Воно об’єднує молодих людей, які свідомо й цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями й навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах. Терміном “студент” (від лат. *studens* – такий, що старанно працює; той, що займається) називають того, хто наполегливо працює, тобто опановує знання, вивчає науку [1, с. 549]. Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, студент – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу й навчається за денною, вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів [11]. Студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси, як: вищий освітній рівень; велике прагнення до знань; висока соціальна активність; досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Недостатній розвиток соціальних якостей студентства проявляється у їх соціальних установках, що виявляються у відсутності цілісної світоглядної позиції, соціальній незрілості, інфантилізмі; нездатністю студентської молоді адекватно, гнучко реагувати, активно діяти у нових умовах [5, с. 86].

Сучасний український науковець С. Савченко зазначає, що студентська молодь як особлива соціальна група має свої соціально-психологічні особливості, які визначають специфіку й результат соціального процесу [15, с. 12]. Такими особливостями, на думку вченого, є:

- вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж;
- специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна;
- для сучасних студентів характерна поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням (орієнтація на цінності західного світу, зрос-

тання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами);

- важливою особливістю є перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередньо участь у матеріальному й духовному виробництві;

- особливістю, яка іманентно властива міжнародному студентству, є його виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях і відвертих соціальних “авантюрах” [15, с. 13].

З погляду особистісного становлення студентський вік – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини. У цьому віці, як зазначає Л. Столяренко, спираючись на аналіз праць своїх попередників, досягається більшість оптимумів розвитку інтелектуальних і фізичних сил, посилюються свідомі мотиви поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем. У цьому контексті варто звернути увагу на стан сформованості соціальних якостей людини, таких як соціальна активність, толерантність, соціальна відповідальність, що впливають на розвиток соціальності молодого людини, яка безпосередньо виражається у її мисленні, діях та поведінці [17, с. 287].

Розглянемо підходи до визначення понять “соціальності” та “соціальності студентської молоді”.

У Великій сучасній енциклопедії під соціальністю розуміється особистісна якість, що характеризує міру розвитку людини як суспільної істоти. Вона виявляється у рівні оволодіння знаннями, уміннями та іншими елементами, накопиченого в суспільстві соціального досвіду. Соціальність передбачає здатність індивіда реалізувати свій духовно-культурний потенціал у процесі спільної діяльності з іншими людьми [8, с. 544].

Проаналізуємо поняття “соціальність” з погляду українських науковців. За А. Рижановою, соціальність – це ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки людини (інших соціальних суб’єктів), через які виявляється індивідуальне позитивно-творче ставлення до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального тощо. Сучасний науковець вважає, що соціальність має бути “внутрішньою”, коли людина здатна обирати та відстоювати власні соціальні цінності у громадському житті, а не “зовнішньою”, яка проявляється в авторитарних суспільствах і людина фактично змушена приймати нав’язані цінності. Таким чином, соціальність може розвиватися лише в демократичному суспільстві, коли є потреба зацікавлення самої людини у власному соціальному розвитку, набутті ціннісних орієнтацій [14, с. 98].

Сучасний науковець С. Харченко зауважує, що поняття “соціальність” має більше ніж двохсотрічну історію існування, його пояснення подано ще у словнику Даля, де визначено як громадськість, суспільність, громадянськість. Також дефініція докладно висвітлена у філософських науках радянсь-

кої доби. Автор акумулює основні положення щодо сутності та розвитку соціальності у вигляді тез (аналізуючи погляди В. Москаленка):

- соціальність індивіда вимірюється його залученістю до різних галузей життєдіяльності, що характеризуються певною структурою видів діяльності особистості;

- соціальний простір особистості не тільки охоплює структуру її діяльності, а й містить усю сукупність зв'язків індивіда з іншими людьми в суспільстві, яка здійснюється численними каналами й на різних рівнях;

- соціальність індивіда вимірюється через залучення його до різних видів діяльності й може характеризуватися двома вимірами: екстенсивністю (кількістю галузей діяльності, до яких залучений індивід) та інтенсивністю (ступенем володіння діяльністю в цих галузях);

- різні сектори соціального простору висувають різні вимоги до поведінки й діяльності особистості. Водночас у всіх цих галузях діяльності особистість діє як стійка цілісність, яка має особливу характеристику, певну єдність, у якій виражені всі багатоманітні сторони індивіда [16, с. 58].

Як відзначає науковець, сьогодні завдяки зусиллям учених – соціальних педагогів (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Рассказова) категорія “соціальність” почала розроблятися в контексті розуміння її як вияву суспільної природи людини на індивідуальному рівні. Учені погоджуються, що соціальність треба розглядати в межах соціальної педагогіки як результат соціального виховання [3; 6; 12; 13].

Дослідник Н. Якса у книзі “Соціально-педагогічний тезаурус” соціальність визначає як особистісну якість, що характеризує розвиток людини як суспільної істоти, виражається в рівні опанування знаннями, уміннями та іншими елементами накопиченого в суспільстві соціального досвіду, виявляється через здатність індивіда реалізувати свій духовно-культурний потенціал у процесі спільної з іншими людьми діяльності [18, с. 89].

Відомий науковець В. Нікітін у трактуванні дефініції “соціальне виховання” відзначає, що соціальність уміщує такі риси, як милосердя і співчуття, а також потреби і здатності до такої діяльності на практиці [6, с. 36]. Позицію науковця стосовно того, що соціальність є інтегрованим результатом соціального виховання, здатністю людини взаємодіяти із соціальним світом, іншими людьми, поділяють автори посібника “Методологія та методи соціально-педагогічних досліджень” – С. Я. Харченко, Н. С. Кратинова та ін. [4, с. 176].

О. Рассказова визначає соціальність із соціально-педагогічних позицій як інтегрований результат процесу соціального виховання особистості, у структурі якого поєднуються когнітивна, ціннісна, емоційно-особистісна, діяльнісно-поведінкова складові, розглядає розвиток соціальності як процес спрямованої, закономірної позитивної зміни особистості, вироблення нею здатності до соціальної взаємодії в певній соціальній ситуації розвитку (внутрішній і зовнішній) [12, с. 4]. Вищим проявом соціальності є духовність, міцність інформаційного соціуму полягає не стільки у фізичній силі

(зокрема військовій) маси його населення, скільки – в духовній силі кожної особистості, оскільки саме духовна енергія особистості є невичерпним джерелом культурного розвитку суспільства, як зазначає А. Рижанова. Науковцем виокремлено структурно-компонентний склад соціальності, що включає ієрархію соціальних цінностей (соціодуховність), соціальні якості й соціальну поведінку [13, с. 31]. Для детальнішого розкриття сутності соціальності є необхідність розглянути такі дефініції: “соціальні цінності”, “соціальні якості” та “соціальна поведінка”.

Ціннісні орієнтації (особистісний вимір цінностей) – диференціювання об’єктів за їх значенням для індивіда, виявлення особистісного сенсу різних об’єктів, змістовна наповненість особистості, внутрішня основа її зовнішньої взаємодії з різними об’єктами [1, с. 200]. Тобто від того, які цінності увійдуть до структури особистості (матеріальні чи духовні), залежатиме і її поведінка. Отже, цінності впливають на вибір лінії поведінки людини. На думку О. Пахомової, основою, яка визначає ціннісне ставлення до соціуму (сім’ї, соціальних груп, нації, людства тощо), є, насамперед, ставлення до людини як цінності. Таким чином, під соціальними цінностями розуміємо особистісне ціннісне ставлення до людини взагалі, певних форм існування соціуму (сім’ї, соціально-вікових, професійних, конфесійних груп, нації, людства). Звідси соціальні цінності визначають у структурі соціальності такі її елементи: соціальні якості та соціальну поведінку, а остання формує соціальні цінності – зазначає дослідник [7, с. 93].

Розглянемо поняття “якість”, “якість особистості” та “соціальна якість”.

Якість – сукупність властивостей, ознак, котрі відображають сутність об’єкта. Звідси, якість постає як характеристика того чи іншого об’єкта. Якості особистості – сукупність усіх соціальних і біологічно зумовлених компонентів особистості, котрі визначають її стійку поведінку в соціальному та природному середовищі [1, с. 232]. Таким чином, на основі цього визначення можна дійти висновку, що соціальні якості є різновидом якостей особистості.

Науковець О. Пахомова зауважує, що якості доцільно поділити на соціальні та асоціальні, оскільки існує феномен “асоціальності” як протилежний соціальності. Це надасть змогу зробити акценти на їх “характері” – позитивному (соціальні) та негативному (асоціальні). Виходячи з цього, під соціальними якостями ми розуміємо лише позитивні властивості особистості, які є рисами ціннісного ставлення людини до інших [7, с. 93].

Наступний структурний елемент соціальності – соціальна поведінка.

Але перш ніж перейти до визначення цієї дефініції розглянемо загальне поняття “поведінка” до конкретизації її у формі категорії “соціальна поведінка”. Поведінка – це “взаємодія живих істот із середовищем, соціально значуща система дій, вчинків...” [1, с. 527]. Отже, це дії та вчинки людини стосовно всього середовища (соціального, природного та ін.), що є соціально значущими. Під “соціальною поведінкою” розуміють “зовнішній

прояв діяльності, в якому виявляється особиста позиція людини, її переконання, форма переходу діяльності в реальні дії стосовно соціально значущого об'єкта”.

На основі аналізу термінів “поведінка”, “соціальна поведінка” визначаємо дефініцію “соціальна поведінка” як позитивні дії індивіда, спрямовані на соціальні об'єкти (людину, сім'ю, групу, спільноту тощо), і презентованість у них “власне” особистісних, характерологічних рис, ціннісних ставлень до соціуму, його форм.

У результаті вивчення соціальності із соціально-педагогічного аспекту вважаємо: соціальність студентської молоді є результатом соціального виховання; інтегрованою комплексною особистісною характеристикою, яка відображає активно-творче ставлення індивіда до соціуму як цінності в усіх його формах і рівнях (ціннісне ставлення до соціальних суб'єктів: будь-якої людини; сім'ї (членів родини); соціально-вікових (однокласників, ровесників, дорослих, людей похилого віку та ін.); професійних, конфесійних, національних, за статевими ознаками груп; нації; людства тощо); сукупність соціально-позитивних рис та властивостей особистості, які виявляються у взаємодіях з іншими людьми.

Дослідником О. Пахомовою визначено набір соціальних якостей, які є рисами ціннісного ставлення людини до інших, а саме: альтруїзм (безкорислива допомога іншим); асертивність; благодійність; увічливість; вдячливість; взаємодопомога; готовність захищати слабших; громадянськість; гуманність; делікатність; доброзичливість; дружні стосунки з хлопцями й дівчатами; душевність; емпатія (співрадість, співчуття, співпереживання); ініціативність; інтернаціоналізм; комунікативна компетентність (комунікабельність, соціабельність); людяність; милосердя; миролюбність; моральність; патріотизм; повага до батьків; повага до гідності іншої людини. погоджуючись з дослідником, вважаємо, що розвиток цих якостей сприяє формуванню соціальності студентської молоді [7, с. 93].

Розвиток соціальності студентської молоді є необхідною умовою розвитку всього суспільства, збереження людяності та ціннісного ставлення до людини. Сучасне суспільство різке відрізняється від індустріального суспільства стрімким розвитком інформаційних технологій. Процес соціалізації студентської молоді залежить не тільки від сімейного оточення, соціальної групи та ін., а й від уміння працювати й користуватися інформацією у віртуальному просторі.

Досліджуючи розвиток соціальності студентської молоді у віртуальному просторі, варто звернутися до етимології поняття “віртуальний простір”. У сучасному значенні, поняття “віртуальний простір” вперше використав у другій половині минулого століття відомий діяч кіберкультури Дж. Ланьє. Генеза дефініції “віртуальне” починається з античності й походить від лат. *virtus*, що спочатку вживалося як етична категорія для позначення чеснот. В епоху Відродження поняття “*virtus*” розглядається як активна сила, творчий потенціал, енергія. У XIX–XX ст. поняття “віртуальне” з'являється в різних

сферах наукового знання та починає вживатися в опозиції: “віртуальне – реальне”. Сучасний термін “віртуальний” походить від англ. *virtual*, як можливе, таке, що може або повинно з’явитися за певних умов.

Також термін “віртуальний” використовують тоді, коли говорять про щось, що має всі характеристики певного предмета, хоча формально не може бути пізнане як реальний (саме цей) предмет. Тобто, віртуальність тлумачиться як штучність, псевдореальність. У межах кібернетичного підходу віртуальна реальність розглядається як результат інформаційної взаємодії людини й комп’ютера, що створюється за допомогою комплексних мультимедійно-операційних засобів. При цьому для людини в реальному часі створюється ілюзія безпосередньої присутності в штучному (уявному) світі. Таким чином, віртуальна реальність розглядається як певний кібернетичний простір, у якому за допомогою комп’ютерів, різних технічних засобів створена певна ілюзія реального світу.

Дослідник Т. Жеребило віртуальний простір трактує як одне з явищ вторинного світу, існуюче або у свідомості людини, або в інформаційному просторі Інтернет. Науковець О. Лугова визначає віртуальний простір як своєрідну ментальну карту реальності в її просторовому аспекті, яка існує не реально, фактично, а лише в нашій свідомості [2, с. 5].

Російський науковець В. Плешаков, досліджуючи соціальне виховання в контексті кіберсоціалізації людини, зауважує, що соціальні мережі інтернет-середовища стали новим рівнем соціальної мережевої взаємодії сучасних людей. Наразі найбільшого розповсюдження серед студентської молоді набули різноманітні соціальні мережі (ВКонтакте, vk.com; Однокласники, odnoklassniki.ru; Фейсбук, facebook.com; Живой Журнал, livejournal.com; Твіттер, twitter.com та ін.). Саме тому, на думку дослідника, варто визначити сфери, у яких та чи інша соціальна мережа інтернет-середовища може бути використана людиною [9, с. 89]:

- для кіберкомунікації (сучасна соціальна кіберпотреба людини);
- з метою забави та дозвілля, а саме для гри з друзями в мережі (фахівцями гейм-індустрії створюється безліч ігор і розважальних додатків для соціальних мереж);
- для пізнання (відкрите “сховище” всіх знань людства);
- з цілями конструктивного (або квазі-) задоволення інших численних потреб: від загальних (фізіологічних, екзистенційних, соціальних, престижних, духовних) до приватних (наприклад, господарсько-економічних, регенеративних, освітньо-виховних, професійних, соціального контролю, рекреативних, психотерапевтичних тощо).

Віртуальний простір соціальної мережі інтернет-середовища має такі переваги, як оперативність, відносно висока безпека й доступність, свобода самовираження, а також можливості вираження поглядів і позицій, легкість знаходження однодумців і опонентів, як зазначає В. Плешаков [9, с. 91]. Варто зауважити, що існує небезпека “затягування” людини у мережу Інтернет і, безпосередньо, соціальні мережі інтернет-середовища, адже “відхід”

від реальності в кіберпростір може нести в собі особистісну і професійну небезпеку. При цьому необхідно усвідомлювати, що численні комп'ютерні й префіксальні ігри, всесвітня “павутина” Інтернет, різні соціальні мережі самі по собі нешкідливі. Саме схильні до залежностей (адиктивні) люди своєю життєдіяльністю в кіберпросторі, в тому числі в соціальних мережах інтернет-середовища, роблять їх потенційно небезпечними для свого психофізичного здоров'я [9, с. 92–93].

Науковець Н. Сергієнко, досліджуючи соціалізацію в інтернет-середовищі, визначає поняття “опосередкована соціальність”, що відображає заміну універсалізації глобалізацією, виникнення панування мимовільних, стихійних і безладних процесів, зростання невизначеності людського буття. На його думку, як елементи соціальності Інтернет і віртуальна реальність, створені за допомогою нових інформаційних технологій, стають потужними агентами вторинної соціалізації людини: соціалізації, яка стосується не тільки мережевих спільнот, а й оффлайнової дійсності – того реального суспільства, в якому живе людина.

Висновки. На нашу думку, інформація, що знаходиться у віртуальному просторі, є “інструментом” для людини, а людина є “творцем”. Відповідно до того, з якою направленістю людина її використає – на творення чи руйнування, і буде визначатися її роль у суспільстві. Основним завданням сучасного суспільства є збереження людських якостей, їх виховання, передача культурних цінностей через інформаційне середовище. Важливим постає питання не втратити здобутки минулих поколінь, а зберегти та примножити, створити можливості для їх подальшої передачі та піднесення як цінності. Тому, нам видається, що віртуальний простір необхідно використовувати в соціально-педагогічній діяльності, адже він є потужною силою розвитку суспільства. Студентська молодь як соціальна група, яка найбільш широко використовує віртуальний простір у повсякденній діяльності (від навчальної до дозвілєвої), має сформулювати критичне мислення щодо інформаційного поля, виробити вміння знаходити, коригувати, переробляти, використовувати, передавати необхідну інформацію, спрямовувати її на благо суспільства.

Завданням соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю у віртуальному просторі має стати ознайомлення студентів з можливостями віртуального простору, формування навичок його ефективного використання, профілактика адикцій та розвиток соціальності (засвоєння соціальних цінностей, формування соціальних якостей та поведінки).

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / упор. і гол. ред. В. Г. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Луговая Е. А. Топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория (на материале эпопеи Дж. Р. Р. Толкиена “Властелин колец”) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. 10.02.19 / Луговая Екатерина Александровна. – Ставрополь, 2006. – 22 с.

3. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько ; Харк. держ. акад. культури. – Харків : ХДАК, 2004. – 285 с.
4. Методология и методы социально-педагогических исследований / авт.-сост. : С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратина. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
6. Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учеб. пособ. / В. А. Никитин. – Москва : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 72 с.
7. Пахомова О. М. Соціально-педагогічна технологія розвитку соціальності дітей підліткового віку – членів дитячих громадських об'єднань: класифікаційні характеристики / О. М. Пахомова // Освіта, культура та мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації : матер. Міжнар. наук. конф., 22–23 лист. 2007 р. / М-во культури і туризму України ; Харк. держ. акад. культури, Акад. мистецтв України. – Харків, 2007. – С. 92–93.
8. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Москва : Современное слово, 2005. – 720 с.
9. Плешаков В. А. О социальном воспитании в контексте киберсоциализации человека / В. А. Плешаков // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 89–98.
10. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Філ-студія, 2006. – 320 с.
11. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – Ст. 134.
12. Рассказова О. І. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Рассказова Ольга Ігорівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : ДЗ “Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка”, 2014. – 44 с.
13. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.
14. Рижанова А. О. Розвиток соціальності людини як умова формування громадянського суспільства / А. О. Рижанова // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : матер. V Міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 трав. 2008 р. ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – Ч. 2. – С. 98–100.
15. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Савченко Сергій Вікторович ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 42 с.
16. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; [за заг. ред. : І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової]. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
17. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособ. для студ. вузов / Л. Д. Столяренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 672 с.
18. Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезаурус : словник / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Гринченко М. С. Развитие социальной личности студенческой молодежи в условиях виртуального пространства

В статье определено понятие социальной личности, ее составляющих (социальных ценностей, социальных качеств, социального поведения), социодуховности как высше-

го проявления социальности; рассмотрены особенности студенческой молодежи как социальной группы; освещены роль и значение виртуального пространства в социализации студенческой молодежи; определено возможное позитивное и негативное влияние сетевых сообществ на становление молодежи. Проанализированы позиции отечественных и зарубежных ученых по проблемам развития социальности личности, усвоения социальных ценностей, формирования социальных качеств и социального поведения, роли и значения виртуального пространства в современном обществе. Очерчен круг социальных качеств, являющихся показателями ценностного отношения человека к другим; освещена взаимосвязь социальности и социального воспитания. Осуществлен анализ категории “виртуальное пространство” в ретроспективе. Определены перспективные пути исследований развития социальности в виртуальном пространстве.

Ключевые слова: социальность, асоциальность, социодуховность, студенты, социальные качества, социальные ценности, социальное поведение, виртуальное пространство, социальное воспитание.

Hrinchenko M. Development Sociality Students in Virtual Space Conditions

The article defines the concept of sociality, its components (social values, social skills, social behavior) as the highest manifestation sociality. The features of student youth as a social group, The role and importance of virtual space in the socialization of students, outlines the possible positive and negative effects of network communities on the formation of a young person. Analyzed the position of the domestic and foreign scholars on problems of social development of the individual, learning social values, the formation of social skills and social behavior, the role and importance of virtual space in modern society. Defined set of social skills that are valuable traits of man's relation to others, highlights the relationship of sociality and social education. The analysis of the category of “virtual space” in retrospect. The perspective of social development through research in virtual space. Sociality we understand how the hierarchy of social values, social skills, social behavior (or other social entities) over which the individual turns positive and creative attitude to social life, including the family, ethnic, religious, regional, global and so on. The supreme manifestation of social spirituality, because spiritual energy of the person is considered to be an inexhaustible source of cultural development of society. Sociality individual measured by its involvement in various areas of life, characterized by a specific structure of activities of the individual. Speaking of social elements, the Internet and virtual reality created by new information technologies are powerful agents of secondary socialization: socialization, which applies not only to online communities, but also to the off-line reality – to the real society in which we live. Students, as a social group, which is most widely used virtual space in daily activities (from educational to leisure) should generate critical thinking about the information field, to develop the ability to locate, adjust, process, use, transmit necessary information to direct it for the good of society.

Key words: social, students, social skills, social values, social behavior, virtual space, social education.

УДК 796.071.4:371.13:374 (045)

Є. А. ЗАХАРІНА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто особливості організації педагогічної практики бакалаврів з фізичного виховання. Наведено мету та завдання ознайомчої й педагогічних практик майбутніх учителів фізичної культур. Зазначено, що студенти протягом проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах проводили зі школярами заняття із черлідінгу. Охарактеризовано волонтерська діяльність бакалаврів з фізичного виховання, яку проводили в загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах з відривом від навчання. Розкрито зміст комплексного оздоровчо-виховного заходу “Рухайся до здоров’я”.

Ключові слова: педагогічна практика, бакалавр, фізичне виховання, оздоровчо-виховна робота.

Майбутні вчителі фізичної культури повинні бути готові до вирішення основного завдання роботи в загальноосвітньому закладі, а саме зменшення негативного впливу навчального перевантаження серед школярів; збільшення рівня їх щоденної рухової активності, зокрема спеціально організованої, навчання школярів основам рухової діяльності, основ знань для самостійних занять, формування культурологічних прагнень соціально значущих якостей особистості. Професійна підготовка бакалаврів фізичного виховання потребує вдосконалення як організаційного, так і змістового боку навчального процесу у вищих навчальних закладах України, а саме повинна здійснюватися з урахуванням необхідності міждисциплінарного підходу та забезпечення наступності й логічної послідовності, коли кожна наступна навчальна дисципліна навчального плану базується на сукупності знань, якими студент оволодів раніше.

Стверджуючи необхідність єдності педагогічної теорії та педагогічної практики в підготовці вчителів, К. Д. Ушинський підкреслював, що теорія, яка не має необхідної основи, така сама негідна річ, як факт або досвід, з якого не можна винести ніякої думки й за яким не слідує ніяка ідея. І разом з тим вчителю необхідно рівною мірою володіти педагогічними вміннями, а набути їх можна тільки на основі “діяльної і довготривалої практики” [2, с. 162].

Практичний курс (практика в школі або стажування на посаді), на думку І. Є. Шаталової, завжди був складовою професійної підготовки. Не менш важливим при організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є принцип взаємонавчання й самонавчання [3, с. 46].

У працях О. А. Абдулліної закладений системний підхід до розкриття теоретико-методологічних основ загально педагогічної підготовки вчителя. Дослідниця підкреслює єдність, взаємозв’язок і зумовленість основних компонентів загально педагогічної підготовки, що являє собою процес

навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін та педагогічної практики і її результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, які необхідні кожному вчителю для реалізації його соціально-професійних функцій незалежно від спеціальності [1, с. 44].

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах розглядали українські вчені О. Ю. Ажиппо, В. І. Завацький, Р. П. Карпюк, О. С. Куц, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкретій та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували І. В. Городницька, Л. О. Демінська, О. Ю. Дорошенко, Л. І. Іванова, О. А. Стасенко. Але вивчення досвіду професійної підготовки бакалаврів з фізичного виховання показало, що при всій багатоплановості й глибині цього напрямку в системі підготовки до майбутньої педагогічної праці невирішеною проблемою є систематична робота, спрямована на організацію та проходження педагогічної практики майбутніми вчителями фізичної культури.

Мета статті – з'ясувати особливості організації педагогічної практики бакалаврів з фізичного виховання.

Як зазначає І. Є. Шаталова, у ході проходження практики майбутні вчителі виступають як педагоги-організатори ситуаційно-рольових ігор, інструкторів груп за інтересами, лідерів ігрової групи (учасника гри), педагогів-організаторів тимчасового колективу, керівників творчої групи або ігрового закладу, організаторів загальнотабірних свят [3, с. 47].

Майбутній учитель фізичної культури, проводячи різні фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи, повинен бути не тільки озброєний необхідними знаннями та вміннями, а й уміти використовувати їх з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців, їх фізичного й психічного розвитку.

Однією з форм організації навчального процесу в Класичному приватному університеті, яка максимально сприяє розвитку студента як особистості та майбутнього фахівця, є практична підготовка до професійної діяльності, що, спільно з теоретичною, створює підґрунтя для дійсно професійної освіти. Для студентів Інституту здоров'я, спорту і туризму Класичного приватного університету напряму підготовки "Фізичне виховання" згідно з навчальним планом передбачені: ознайомча практика та педагогічна практика. Усі види практик здійснювались на базі загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів з відривом від навчання, згідно з графіком навчального процесу Класичного приватного університету. Проходження практики давало студентам можливість перевірити отримані протягом навчання професійно орієнтовані знання, уміння та готовність до роботи у сфері фізичної культури.

Установчі та підсумкові конференції викладачі проводять на початку й наприкінці ознайомчої та педагогічної практик. У перші 3–6 днів практики

студенти складають індивідуальні плани роботи, які затверджуються викладачем (керівником практики). У період практики студенти ведуть індивідуальний щоденник педагогічних спостережень. За підсумками всіх видів педагогічної практики не пізніше ніж через два тижні після закінчення проводяться підсумкові конференції та виставки робіт, виконаних студентами в період практики. Формою контролю за всіма видами педагогічної практики є диференційований залік, який виставляють у відомість та залікову книжку.

Ознайомча практика (108 год., 3 кредити). Відповідно до затвердженого навчального плану підготовки бакалаврів з напрямку підготовки “Фізичне виховання” на другому курсі проводять ознайомчу практику. Вона є невід’ємною частиною навчального та виховного процесу, спрямованого на створення оптимальних умов для набуття студентами базових уявлень про специфіку й особливості функціонування навчальних закладів. Ми розробили програму ознайомчої практики для студентів другого курсу напрямку підготовки “Фізичне виховання” (4-й семестр). Мета ознайомчої практики – формування стійкого професійного інтересу до обраної спеціальності, ознайомлення зі специфікою та змістом роботи школи й створення в студентів уявлення про сферу своєї майбутньої діяльності.

Основними завданнями ознайомчої практики майбутніх учителів фізичної культури є: ознайомлення студентів із цільовою спрямованістю функціонування загальноосвітнього навчального закладу; створення у студентів загального уявлення про професійну діяльність учителя фізичної культури; знайомство з роботою спортивних секцій, організацією та проведенням заходів позакласної оздоровчо-виховної роботи, таких як: фізкультхвилинка, фізкультпаузи, активні перерви, години здоров’я, заняття фізичними вправами в групі продовженого дня, змагання з черлідінгу.

Педагогічна практика (162 год., 4,5 кредиту) проводиться в 6-му семестрі. Однією зі складових професійної практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яка передбачає оволодіння студентами формами організації позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи, формування в них на базі одержаних знань професійних умінь і навичок, є педагогічна практика. Мета педагогічної практики – вдосконалення навичок студентів у проведенні окремих частин, а також усього уроку в молодших класах загальноосвітнього навчального закладу; залучення студентів до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Основними завданнями педагогічної практики майбутніх учителів фізичної культури є:

1. Розвиток педагогічного та методичного мислення студентів як здатності застосовувати теоретичні знання для вирішення навчальних, оздоровчих і виховних завдань в умовах роботи шкіл різного типу.
2. Формування професійних умінь, необхідних для успішного здійснювання навчальної та оздоровчо-виховної роботи.
3. Розвиток здатності самостійно спостерігати й аналізувати навчальний та оздоровчо-виховний процес у школі, а також формування засобів

самостійного планування уроків на основі вимог методики фізичної культури та педагогіки.

4. Виховання стійкого інтересу і любові до професії вчителя фізичної культури та засвоєння творчого підходу до педагогічної діяльності й залучення до оздоровчо-виховної роботи з учнями молодших класів.

Поряд із вищезазначеними завданнями педагогічної практики ми враховували необхідність організації та проведення позакласної й позашкільної оздоровчо-виховної роботи, спілкування зі школярами; ціннісну взаємодію з батьками учнів для спільного їх залучення до оздоровчо-виховних заходів, надання школярам навичок самостійного виконання фізичних вправ та пропаганду здорового способу життя.

Зміст педагогічної практики передбачає такі аспекти діяльності студентів: прояв самостійності у відборі та плануванні навчального матеріалу з урахуванням функціонального стану й фізичної підготовленості школярів; проведення разом з традиційним уроком нестандартних занять за концептом уроку, який студент самостійно розробляв; творче використання навчального матеріалу при підготовці та проведенні уроку; часткове виконання функцій класного керівника з управління учнівським колективом при організації позакласної оздоровчо-виховної роботи; активна участь у роботі шкільних секцій, залучення до проведення оздоровчо-виховних заходів, вивчених раніше при проходженні теоретичної частини спецкурсу.

У педагогічну практику для студентів ми впровадили комплексний оздоровчо-виховний захід “Рухайся до здоров’я”. Характерними ознаками організації цього заходу є активне та добровільне залучення школярів до участі в різновидах оздоровчо-виховної роботи, яка проводиться протягом усього навчального року в загальноосвітньому навчальному закладі. Для зацікавленості максимальної кількості школярів, як основної, так і спеціальної медичної групи, ми надавали можливість кожному учню бути не тільки глядачем або учасником, а й виступати в ролі організатора та судді.

Усі заходи об’єднані однією спільною ідеєю, що дає школярам змогу за допомогою виконання різних фізкультурних завдань (колективних чи індивідуальних) найбільш повно реалізувати свій потенціал і досягти таких результатів: у учнів початкової школи – сформувати інтерес, звичку до регулярних занять фізичними вправами, до перегляду спортивних змагань, до прочитання відповідної літератури; у дітей середнього шкільного віку – сформувати потребу в систематичних заняттях фізичними вправами, регулярній участі в різних спортивно-масових змаганнях; у старшокласників – сформувати потребу не тільки в самовдосконаленні власного тіла, а й у пошуку сенсу та розуміння цінностей фізичної культури для свого самовдосконалення.

Основу змісту комплексного оздоровчо-виховного заходу “Рухайся до здоров’я” становлять: різні фізичні вправи, рухливі та спортивні ігри, конкурси й вікторини, творчі завдання, а саме: ранкова гімнастика до занять, фізкультхвилинки під час уроків, конкурс на кращий спортивний ма-

люнок, вікторина “Здоров’я та моє життя”, “Збудуй своє тіло”, змагання з рухливих ігор “Старти надій”, змагання “Мама, тато, я – спортивна сім’я”, творче завдання “Як переконати дітей займатися фізичними вправами?”, турнір з футболу “Форвард”, турнір з черлідінгу та сучасного танцю.

При організації заходу “Рухайся до здоров’я” ми використовували принцип індивідуальної системи зростання кожного учасника: за перемогу й призові місця в різних конкурсах, вікторинах, змаганнях, творчих завданнях команда або учасник (незалежно від віку) отримує від 1 до 3 балів. Так, учні можуть отримати бали за активну участь в організації оздоровчовиховних заходів, 1 або 2 бали – за допомогу в суддівстві заходів, 1 бал – за виконання ролі вболівальника. За підсумками оздоровчовиховної роботи за навчальний рік школярам присвоюють одне з трьох звань: любитель, майстер, професіонал. Звання “любитель” присвоюється тим, хто протягом навчального року набрав 30 балів, звання “майстер” – за наявністю 50 балів, а для того, щоб стати “професіоналом”, – 80 балів.

Для проведення комплексного заходу “Рухайся до здоров’я” в загальноосвітніх школах ми протягом навчального року залучали студентів-волонтерів, які наочно подавали інформацію, вели облік отриманих школярами балів, визначали серед них переможців та нагороджували учасників спільно з головною суддівською колегією, що складається з викладачів, школярів і батьків.

Студенти протягом проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах проводили зі школярами заняття з черлідінгу. Створювали шкільні команди для подальшої участі в змаганнях на кубок ректора Класичного приватного університету. Цей вид занять викликав зацікавленість з боку школярів і їх батьків, що сприяло їх залученню до позакласної та позашкільної оздоровчовиховної роботи. Ці змагання в Класичному приватному університеті стали щорічними й викликають інтерес з боку студентів, викладачів і школярів.

Після завершення практики студент готував звіт з підсумками проведеної роботи, де обов’язковим елементом є подання усної есе-презентації (з використанням презентації PowerPoint), і відеоесе (усний виступ, записаний на відеокамеру). Студенти на них відображали проведення уроків з фізичної культури та заходів з позакласної й позашкільної оздоровчовиховної роботи, наводили зміст або бесіди зі школярами щодо формування в них мотивації до різних видів рухової активності. Студенти на конференції обмінювалися думками та представляли результати своєї роботи.

Педагогічна практика (162 год., 4,5 кредиту) проводилася у 7-му семестрі в позашкільному закладі, а саме в клубах школярів за місцем проживання. Основною метою педагогічної практики є формування цілісної особистості майбутнього вчителя фізичної культури, який здатний швидко адаптуватися в умовах, які постійно змінюються, самостійно набувати знання та використовувати їх на практиці для вирішення різнобічних проблем, аналізувати та оцінювати інформацію, необхідну для здійснення позашкільної оздоровчовиховної роботи.

Основними завданнями є:

1) формування здатності у студентів до створення освітнього середовища та реалізації оздоровчо-виховної роботи зі школярами; для сприяння й розкриття їх творчого потенціалу; оволодіння знаннями для проектування оздоровчо-виховної роботи, враховуючи добровільність залучення школярів і їх потреби та інтереси;

2) оволодіння організаторськими та комунікативними здібностями для ефективної взаємодії в процесі залучення школярів і їх батьків до оздоровчо-виховної роботи;

3) розуміння необхідності спільної роботи з представниками шкільного співтовариства для встановлення продуктивного партнерства та досягнення освітньої мети, яка пов'язана зі зміцненням і оздоровленням школярів.

Студенти спільно з керівниками гуртків проводили заходи щодо залучення школярів до здорового способу життя, виховання в них стійкого інтересу до рухової активності.

Одним із різновидів індивідуальної роботи майбутніх учителів фізичної культури є волонтерська робота, яка включає організацію та проведення різноманітних заходів з оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних і позашкільних навчальних закладах.

У системі практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури волонтерська діяльність є професійно значущою. Студенти залучаються до проведення та участі в оздоровчо-виховних заходах, спрямованих на формування мотивації у школярів до рухової активності, організацію змістовного дозвілля, залучення до занять фізичною культурою та загального їх оздоровлення. Студенти-волонтери беруть участь в обласному оздоровчому заході “Лави на лаву”, який спрямований на залучення школярів до традицій запорізьких козаків та оздоровчих занять зі “Спасу”, а також у таких заходах, як “Козацькі забави”, “Козацька Хортиця”, “День фізкультурника” та “Веселі старты”, “Фестиваль сучасного танцю”, співорганізатором яких є Класичний приватний університет.

Висновки. Таким чином, у системі підготовки майбутнього учителя фізичної культури педагогічна практика в загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах посідає важливе місце, вона сприяє розвитку у студентів сучасного педагогічного мислення та сприяє подальшому самовдосконаленню. При організації педагогічної практики студентів реалізується принцип свідомості в навчанні. При спільній взаємодії з учнями та їхніми батьками майбутні вчителі фізичної культури набувають організаційно-практичного й комунікативного досвіду, який дасть їм змогу надалі повною мірою реалізувати завдання позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Ушинский К. Д. Про пользу педагогической литературы. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост.: С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика. 1989. – 416 с.

3. Шаталова И. Е. Организационно-педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов в области физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Евгеньевна Шаталова. – Ставрополь, 2006. – 197 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Захарина Е. А. Особенности организации педагогической практики бакалавров по физическому воспитанию

В статье рассмотрены особенности организации педагогической практики бакалавров по физическому воспитанию. Приведены цели и задачи ознакомительной и педагогических практик будущих учителей физической культуре. Отмечается, что студенты в течение педагогической практики в общеобразовательных учебных заведениях проводили со школьниками занятия по черлидингу. Охарактеризованы волонтерская деятельность бакалавров по физическому воспитанию, которая проводилась в общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях с отрывом от учебы. Раскрыто содержание комплексного оздоровительно-воспитательного мероприятия “Двигайся к здоровью”.

Ключевые слова: педагогическая практика, бакалавр, физическое воспитание, оздоровительно-воспитательная работа.

Zakharina E. Features of Organization Bachelors' Pedagogical Practice in Physical Education

The article deals with the peculiarities of pedagogical practice Bachelor of Physical Education. The purpose and objectives of the study and pedagogical practices for future teachers of physical education are shown in the article. Reported that during pedagogical practice in secondary schools students conducted with pupils cheerleading classes.

Characterized volunteering students' activity that was held in secondary schools and after-school distance from education. Student volunteers participating in the regional health measures “Bench to bench”, designed to attract pupils to the traditions of the Zaporozhye Cossacks and health classes with “Spas” and in such events as the “Cossack fun”, “Cossack Khortytsya”, “Day of athlete” and “Funny starts”, “Festival of Contemporary Dance” which were organized by Classical private university.

Additionally the content of integrated health and educational event “Move for Health” is point out. Content-based integrated health and educational event “Move for Health” are: different exercise, outdoor sports and games, contests and quizzes, creative tasks, such as: morning gymnastics for classes, minutes of physical exercisers during lessons, competition for the best sports photography, Quiz “Health and my life”, “Build your body” competition in mobile games “Starts of hopes”, competition “Mom, Dad and I – sports family”, creative task “How to convince children to exercise? Football tournament “Forward” and cheer-leading tournament and modern dance.

Key words: pedagogical practice, Bachelor, physical education, health and educational work.

УДК 378+159.9:316

О. А. ІГНАТЮК, Ю. Є. ДЕМІДОВА

НЕОБХІДНІСТЬ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИК ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ЩОДО ПСИХОЛОГІЇ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ, ПСИХОЛОГІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано важливість формування знань з психології безпеки професійної діяльності у фаховій підготовці студентів інженерного та психолого-педагогічного профілю. Запропоновано практичні кроки з удосконалення методик формування відповідних знань безпеки діяльності, розвитку стійких навичок безпечних прийомів праці, формування загальної культури безпеки на всіх рівнях виробничого алгоритму.

Ключові слова: безпека професійної діяльності, фахова підготовка, формування знань, культура безпеки, майбутні фахівці.

Проблема підвищення якості професійної підготовки сучасних фахівців висуває особливі вимоги до змісту та організації їх пізнавальної діяльності. Для успішного формування професійних знань будь-якого напрямку, умінь і навичок необхідно спиратися на наявні знання студентів, активізуючи їх пізнавальну діяльність. Виконання цієї умови набуває значення при формуванні знань у професійній підготовці майбутніх інженерів, психологів, викладачів вищої школи, питома вага яких на ринку праці є великою. Для професійного виконання функцій у сфері безпеки професійної діяльності необхідно, щоб знання фахівців були систематизованими, мали практичну спрямованість, а отже, забезпечували особисту безпеку фахівцеві в професійній діяльності.

Актуальність питання безпеки діяльності зумовлена необхідністю створення складної системи в контексті навчання культурі промислової безпеки та психології професійної діяльності, щоб засвоєні знання студент міг не тільки відтворити, але й застосувати в майбутній професійній діяльності.

Питання формування безпеки діяльності майбутніх фахівців інженерного, психолого-педагогічного профілю відображено в наукових працях В. С. Джигиря, Ж. Д. Жидецького, Л. П. Кербя, М. А. Котика, Т. С. Павленко та ін. Аналіз літературних джерел свідчить про неповне використання зв'язків між курсами та різними дисциплінами в системі знань безпеки професійної діяльності майбутніх фахівців. Усе це негативно позначається на формуванні знань, умінь, навичок з безпеки професійної діяльності майбутніх фахівців.

Мета статті – обґрунтувати важливість для суб'єктів освітнього процесу знань з психології безпеки професійної діяльності й практичні кроки для вдосконалення методик формування відповідних компетенцій щодо безпеки діяльності, розвитку стійких навичок безпечних прийомів праці, формування загальної культури безпеки на всіх рівнях виробничого алгоритму.

Зміст освіти у вищому навчальному закладі є категорією, яка зумовлена потребами суспільства, виробництва й відображається у вимогах суспільства до системи знань, умінь і навичок, світоглядних позицій і професійно значущих особистісних якостей фахівців [1].

Якщо класичне розуміння змісту діяльності майбутнього фахівця передбачає наявність у її структурі переважно функцій з винахідництва, організації виробництва технічних систем, а також різноманітних досліджень, то в сучасних умовах важливою її складовою є виконання організаційно-управлінських функцій. Останнім часом у професійній підготовці особливого значення набуває соціально-технічний чинник, увагу приділяють не тільки технічним компонентам системи, а й змісту та характеру діяльності людини, її ціннісним, соціальним і психологічним аспектам.

Сьогодні важливим є не тільки формування в майбутніх фахівців розуміння головних аспектів безпеки діяльності, а й прищеплення стійких навичок безпечних прийомів праці, формування культури безпеки на всіх рівнях виробничого алгоритму. Важливо при цьому показати зв'язок цього напрямку із загальним напрямом розв'язання виробничих завдань: технічних, соціальних та економічних. У структурі професійної діяльності система безпеки праці посідає вагомe місце. Вона обов'язково має бути в будь-якій складовій її компонентів: соціальній, психологічній, технічній, організаційній, науковій. Отже, необхідно формувати в майбутніх фахівців розуміння особистості людини, її життя та здоров'я як найвищої цінності. Таке завдання стає комплексним і має бути реалізованим під час вивчення соціально-гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін, професійної підготовки, опанування вивченні фахових дисциплін [3].

Необхідність удосконалення методик навчання з безпеки професійної діяльності майбутніх фахівців зумовлена тим, що протягом останніх років відбулося помітне розширення функцій професійної діяльності в системі "людина – людина", "людина – техніка", а також зниження припустимого рівня небезпек і шкідливих навантажень у різних промислових галузях України, тобто спостерігається переорієнтація в цінностях і оцінках сучасного суспільства, насамперед, щодо людського чинника.

Формування знань безпеки діяльності майбутніх фахівців повинно базуватися на таких положеннях: *по-перше*, тісний зв'язок загальнопрофільних і спеціальних дисциплін з елементами дисциплін з безпеки діяльності; *по-друге*, викладання спеціальних курсів з безпеки діяльності.

Досягненням питомих результатів формування знань є розробка та впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців навчальних курсів, які забезпечать високу компетентність спеціалістів у питаннях безпеки діяльності. Формування таким чином системи знань забезпечить системність методів створення та підтримання безпеки праці, дасть змогу відокремити сутність напрямку безпеки діяльності від змісту інших дисциплін і визначити зв'язки між окремими дисциплінами [2].

Кваліфіковані знання безпеки діяльності можливі тільки за умови, якщо фахівці знають нормативно-правові документи з безпеки праці, а також вільно володіють термінологією з питань безпеки діяльності та усвідомлюють сучасний стан проблем і головних завдань профілактики небезпечних ситуацій.

Організація вивчення основ безпеки діяльності виходить із соціальної необхідності створення безпечних умов життя та діяльності людини. Отримані знання з безпеки праці повинні мати чітку практичну спрямованість, сприяти вмінню швидко приймати правильне рішення відповідно до ситуації та найбільш доцільно реагувати на виникнення стандартних і особливо нестандартних виробничих ситуацій. Ці сучасні вимоги висувають низку цілей і завдань з формування навичок безпеки діяльності під час підготовки фахівців: 1) формування в студентів усвідомлення значення дисциплін з безпеки діяльності; 2) забезпечення ґрунтовних знань нормативно-правових основ безпеки діяльності, які включають організацію й управління безпекою праці на всіх рівнях і стадіях виробничого процесу; 3) формування знань про принципи, методи та засоби забезпечення безпеки праці й умінь знаходити оптимальні рішення організаційного, управлінського та технічного характеру для кожного конкретного випадку, розуміючи сутність запропонованих рішень та їх можливих наслідків; 4) формування знань і умінь прогнозувати та оцінювати можливі економічні, соціальні й екологічні наслідки прийнятих рішень, віддаючи при цьому перевагу морально-етичним вимогам [3].

Професійна підготовка з питань безпеки діяльності в умовах підприємства, створення та підтримання безпечних умов праці можливо, якщо всі працівники, інженерно-технічні фахівці мають достатній рівень знань, умінь, навичок з питань безпеки праці. Підготовку фахівців з питань безпеки діяльності можна подати у вигляді схеми (див. рис.).

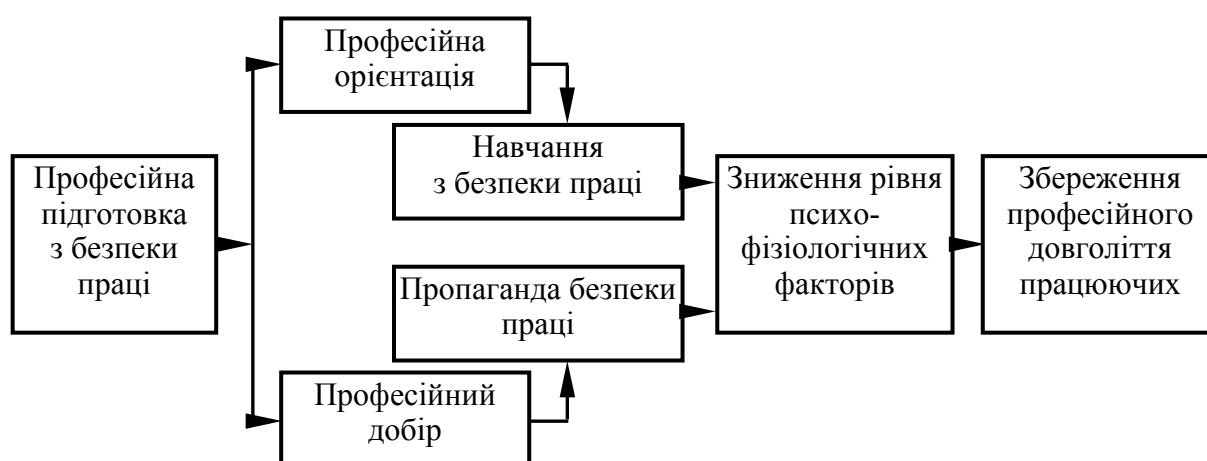


Рис. Схема складових професійної підготовки з питань безпеки діяльності

Наявність кваліфікованих фахівців – основна вимога нормативно-технічних документів з безпеки діяльності. Рівень впливу психофізіологіч-

них факторів на стан травматизму, професійних захворювань сьогодні суттєво зріс. Про це свідчить статистика, яка констатує значну частину небезпечних виробничих ситуацій, причиною реалізації яких є дії працівників, що не відповідають вимогам безпеки діяльності. Тому загострюється проблема ефективної підготовки людини до професійної діяльності, з'ясування її придатності до виконання конкретних функціональних обов'язків. Професійна підготовка працівника з питань безпеки діяльності складається з професійної орієнтації, професійного добору, навчання безпечним прийомам праці (змістовний модуль дисципліни “Фізична культура та психофізіологічний тренінг” для студентів спеціальності “Педагогіка вищої школи”; “Психологія управління” для студентів спеціальності “Психологія” та майбутніх інженерів, ергономічні дисципліни “Охорона праці”, “Безпека життєдіяльності” для студентів університету всіх спеціальностей). Професійна орієнтація являє собою систему форм, методів, заходів впливу на осіб, які навчаються, працевлаштування осіб, які свідомо обрали вид трудової діяльності. Суттєвою складовою професійної орієнтації є раціональне розташування, ефективне використання кадрів з урахуванням здібностей, схильностей кожного працівника. Професійний добір – складова професійної орієнтації, що призначена виявляти професійні здатності, а саме відповідність психофізіологічним особливостям організму людини до виконання функціональних обов'язків обраного фаху. Метою пропаганди безпеки діяльності є переконання працівників у необхідності виконання вимог безпеки праці, як державного, так і галузевого призначення, виховання свідомого ставлення до заходів з поліпшення умов праці, популяризації досягнень науки та передового досвіду.

З'ясуємо доцільність проведення професійного добору масових спеціальностей машинобудівної галузі. Професійний добір повинні проходити люди, які будуть керувати складними, потенційно небезпечними технологічними процесами або обладнанням. Допущені ними помилки під час виконання функціональних трудових операцій, слугуватимуть реалізації небезпечних виробничих ситуацій, що супроводжуються значними негативними соціально-економічними наслідками. Завдання професійного добору полягає не тільки в оцінюванні здатності людини до виконання трудових операцій, а й у наданні допомоги у правильному виборі діяльності, адаптації до умов праці [2].

Навчання з безпеки діяльності персоналу підприємства здійснюється на виробничо-кваліфікаційних курсах цільового призначення стовно галузі, де вивчають сучасні прийоми, методи та засоби безпеки праці. Інженерно-технічний персонал підприємства підвищує рівень знань з питань безпеки діяльності на спеціальних курсах у галузевих навчальних центрах. Загальне управління навчання з безпеки діяльності покладається на роботодавця. Організацію навчання в підрозділах здійснюють їх керівники. Контроль за своєчасністю, якістю навчання виконує відділ безпеки діяльності або уповноважена особа.

Пропаганда безпеки діяльності являє собою важливу складову професійної підготовки. Як засоби пропаганди використовують лекції, бесіди, плакати, журнали, конференції. Обладнують інформаційні стенди з безпеки діяльності, випускають експрес-інформацію з нещасних випадків, професійних захворювань, аварій. Видають бюлетені з матеріалами про порушників вимог виробничої безпеки. Одним з найбільш дієвих засобів пропаганди безпеки діяльності є створення науково-популярних фільмів. Необхідно підкреслити, що рівень знань з безпеки діяльності, наявність і порядок ведення документації з навчання та пропаганди безпеки діяльності, за яку відповідають визначені посадовці, треба періодично контролювати.

Контроль та нагляд за станом безпеки діяльності є важливою функцією управління, на необхідність якої вказують нормативно-правові документи. Основна мета контролю – це своєчасне виявлення відхилень від вимог безпеки праці, оперативне вжиття ефективних заходів щодо їх усунення. Зазначені функції управління спрямовані на перевірку рівня організаційних, технічних, санітарно-гігієнічних, психофізіологічних засобів забезпечення вимог безпеки діяльності щодо норм і правил органів державного контролю. Організація контролю вимагає визначити об'єкти, методи контролю, посадових осіб для його проведення, засоби ліквідації виявлених недоліків. Процес контролю ґрунтується на таких принципах: ефективність, об'єктивність, обсяг, безперервність, регулярність, своєчасність, оперативність. Принцип ефективності застосовують не заради простої реєстрації порушень, а для своєчасного прийняття управлінських рішень, їх реалізації щодо запобігання небезпечним виробничим ситуаціям. Усебічний контроль передбачає перевірку всього комплексу факторів, що впливають на умови та безпеку праці [4].

Висновки. Обґрунтовано необхідність удосконалення методик формування знань щодо психології безпеки професійної діяльності майбутніх фахівців інженерного, психолого-педагогічного профілю. Показано, що створення й дотримання безпеки діяльності можливі, якщо налагоджена система формування знань майбутніх фахівців, основними складовими якої є: професійна комплексна підготовка з питань безпеки діяльності; володіння принципами, методами та засобами забезпечення безпеки праці й уміннями знаходити обґрунтовані оптимальні рішення організаційного, управлінського та технічного характеру для кожного конкретного випадку, глибоко розуміючи сутність запропонованих рішень і їх можливих наслідків. Тобто безпека діяльності повинна стати невід'ємним елементом професійної компетенції майбутнього фахівця. Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми випереджальної підготовки суб'єктів освітнього процесу та управління якістю їх фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Латышева М. М. Формирование функций управления охраной труда в системе подготовки инженеров / М. М. Латышева, Т. С. Павленко // Проблемы та перспективи в формуванні національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – Харків : НТУ "ХПІ", 2004. – № 6 (10). – С. 114–121.

2. Павленко Т. С. Педагогические аспекты подготовки специалистов в сфере производственной безопасности / Т. С. Павленко // Проблемы інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Харків : УПА, 2005. – № 11. – С. 94–100.

3. Пономарьов О. С. Проблеми промислової безпеки в системі формування гуманітарно-технічної еліти / О. С. Пономарьов, М. М. Латишева, Т. С. Павленко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2006. – № 1. – С. 100–109.

4. Романовський О. Г. Охорона праці в закладах освіти. Практикум : навч. посіб. / О. Г. Романовський, Ю. Є. Демідова, Т. С. Павленко. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2011. – 204 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2015.

Демидова Ю. Е., Игнатьюк О. А. Необходимость совершенствования методик формирования знаний по психологии безопасности специализированной деятельности в процессе специализированной подготовки будущих инженеров, психологов и педагогов высшей школы

В статье обосновывается на важность формирования знаний по психологии безопасности профессиональной деятельности в профессиональной подготовке студентов инженерного и психолого-педагогического профиля. Предлагаются практические шаги по совершенствованию методик формирования соответствующих знаний безопасности деятельности, развитию устойчивых навыков безопасных приемов труда, формированию общей культуры безопасности на всех уровнях производственного алгоритма.

Ключевые слова: *безопасность деятельности, формирование знаний, культура безопасности, будущие специалисты.*

Demidova J., Ignatyuk O. The need for Improved Methods of Forming Knowledge in Psychology Security Professional Work in the Training of Future Engineers, Psychologists and Teachers of High School

The article focuses on the importance of the process of training of students of engineering and psycho-pedagogic knowledge formation in psychology security profession. The practical steps that will determine the improvement of methods of forming appropriate knowledge of security activities, the development of sustainable skills of safe work methods, the formation of a common safety culture at all levels of production of the algorithm are characterized in the article. It is important to show the connection of this area with the general direction of solving production problems: technical, social and economic. The authors note that such a problem becomes complex and must be realized not only in the study of the humanities and the social and psychological and pedagogical disciplines, but also in the process of training in the study of special subjects. It is shown that the main components of the system security knowledge generation activities are: professional and comprehensive safety training activities; possession of principles, methods and means of ensuring the safety and ability to find optimal solutions-based organizational, administrative and technical nature for each specific case, understanding the essence of the proposed solutions and their possible consequences. The authors note that formation of such a system of knowledge will determine the relation between the individual disciplines and subspecialties safety activities.

Key words: *method of forming knowledge, security activities, culture, skills, future professionals, engineers, psychologists, teachers of high school, training.*

УДК 378:371.132

О. А. КРИВИЛЬОВА

СТАН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі аналізу стандартів вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій (на прикладі освітнього ступеня “бакалавр” за напрямом підготовки 6.040201 “Математика” та освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямками)” галузі знань 0402 “Фізико-математичні науки”) виявлено стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: бакалавр, компетенції, магістр, психолого-педагогічна підготовка, професійно-технічний навчальний заклад.

На сучасному етапі модернізації освіти, центральне місце посідають завдання, пов'язані з приведенням змісту і структури професійної освіти у відповідність до потреб ринку праці та затребуваністю освітніх послуг.

У цих умовах актуальною є проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Вирішення зазначеної проблеми, на наш погляд, необхідно починати з аналізу стандартів вищої освіти та вимог Національної рамки кваліфікацій.

Сучасні аспекти професійної школи в українській науці розглядали І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало та ін. Проблеми психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога досліджували Г. Балл, О. Ганопольський, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Семиченко, О. Сергєєнкова, В. Синявський, Б. Федоришин та ін. Однак на сьогодні залишається недостатньо вивченою особливість психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів природничо-математичних дисциплін до діяльності у професійно-технічних навчальних закладах.

Метою статті є аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ в умовах вищого навчального закладу на основі аналізу стандартів вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій (на прикладі освітнього ступеня “бакалавр” за напрямом підготовки 6.040201 “Математика” та освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямками)” галузі знань 0402 “Фізико-математичні науки”).

Аналіз типової базисної структури навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах [3] дає підстави стверджувати, що природничо-математична підготовка займає одну з провідних позицій. У професійно-технічних навчальних закла-

дах обсяг часу з природничо-математичних предметів загальноосвітньої підготовки відповідає рівню стандарту Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 834 від 27.08.2010 р., що складає 752 години.

Навчальні програми окремих навчальних предметів (технології, інформатика) можуть інтегруватися в зміст навчальних програм професійно-теоретичної підготовки. При цьому предмети, програми яких інтегровані, вилучаються з загальноосвітньої підготовки із зменшенням кількості годин відповідного напрямку. Вивільнені години можуть бути спрямовані на вивчення предметів професійно-теоретичної підготовки та (або) професійно-практичну підготовку. В результаті цього обсяг загальноосвітньої підготовки в робочих навчальних планах може змінюватися. Але від цього значення природничо-математичної підготовки не зменшується.

Професійно-теоретична і професійно-практична підготовка здійснюється протягом усього терміну навчання, починаючи з першого курсу, паралельно з іншими видами підготовки та вивченням предметів загальноосвітньої підготовки.

Загальноосвітня складова базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників з отриманням повної загальної середньої освіти вказує на кількість годин природничо-математичної підготовки, зокрема математика (210 годин) та фізика (140 годин), що майже у два рази перевищує навантаження інших предметів (виняток становлять у суспільно-гуманітарній підготовці українська література (140 годин) та іноземна мова (210 годин)). Окрім того, інформатика (70 години), технології (70 годин) й астрономія (17 годин).

Таким чином викладання дисциплін природничо-математичного циклу в професійно-технічному навчальному закладі посідає значне місце в процесі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників і вимагає якісної психолого-педагогічної компетентності викладачів.

Виявлення стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів здійснювалося на основі аналізу стандартів вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій.

Згідно Закону України “Про вищу освіту” [1] стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Відносно предмету дослідження ми розглядаємо перший та другий рівні вищої освіти.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Компетентністю на цьому рівні є здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Їй відповідають особливості знань, умінь, комунікації, автономності й відповідальності, а саме:

- концептуальні знання, набуті в процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень; критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності;

- розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та (або) навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів;

- донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію;

- управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах; відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та (або) груп осіб; здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності [2].

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Компетентністю на цьому рівні є здатність розв'язувати складні завдання і проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Їй відповідають особливості знань, умінь, комунікації, автономності та відповідальності, а саме:

- спеціалізовані концептуальні знання, набуті в процесі навчання та (або) професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; критичне осмислення проблем у навчанні та (або) професійній діяльності й на межі предметних галузей;

- розв'язання складних завдань і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної (недостатньої) інформації і суперечливих вимог; провадження дослідницької та (або) інноваційної діяльності;

- зрозуміле та недвозначне донесення власних висновків, а також знань і пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців й нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності;
- прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування; відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінювання стратегічного розвитку команди; здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним [2].

Відповідно до рівнів вищої освіти проаналізовано освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми освітнього ступеня “бакалавр” за напрямом підготовки 6.040201 “Математика” та освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямом)” галузі знань 0402 “Фізико-математичні науки”.

Метою аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм є виявлення домінуючих особливостей психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців означених ступенів та відповідність їх підготовки формулюючим компетенціям.

Аналізу піддавалися такі дані:

- 1) перелік психолого-педагогічних дисциплін й анотації до їх змісту;
- 2) перелік сформованих компетенцій відповідно до змісту психолого-педагогічної підготовки;
- 3) зміст соціально-особистісних, загальнонаукових і професійних компетенцій з боку здатності до самостійного професійного зростання.
- 4) зміст виробничих функцій та відповідних компетенцій, що забезпечуються психолого-педагогічною підготовкою;
- 5) компетенції, що необхідні для ефективного виконання виробничих функцій, але не є наявними у психолого-педагогічній підготовці.

Таким чином було виявлено, що освітньо-професійна програма передбачає такі цикли підготовки:

- цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- цикл математичної і природничо-наукової підготовки;
- цикл професійної та практичної підготовки, які складаються з нормативної та варіативної частин.

Психолого-педагогічна підготовка входить до складу циклу професійної та практичної підготовки. Перелік навчальних дисциплін і сформованих компетенцій відносно до підготовки фахівців освітнього ступеня “бакалавр” за напрямом підготовки 6.040201 “Математика” є таким:

- цикл професійної і практичної підготовки (нормативна частина): Психологія, Педагогіка, Історія педагогіки, Методика навчання математики, Педагогічна практика (КІ 5, КЗН 4, КЗП 8, КЗП 9, КЗП 10, КЗП 12, КЗП 13, КЗП 14, КПС 1–22);
- цикл професійної і практичної підготовки (варіативна частина): Вступ до спеціальності, Методика навчання інформатики, Методика на-

вчання фізики, Методика навчання економіки (КІ 5, КЗП 8, КЗП 9, КЗП 10, КЗП 13, КЗП 14, КПС 11, КПС 14, КПС 16, КПС 21, КПС 22).

На основі аналізу анотацій до психолого-педагогічних дисциплін виявляються такі домінуючі особливості підготовки майбутнього фахівця освітнього ступеня бакалавр за напрямом підготовки 6.040201 “Математика”:

- цілі викладання психолого-педагогічних дисциплін спрямовано на засвоєння студентами предметних основ і формування соціально-особистісних, загальнонаукових, професійних компетенцій;

- завдання передбачають підготовку студентів до самостійного використання знань у майбутній професійній діяльності, розвитку їх творчого потенціалу та педагогічного світогляду;

- зміст означених дисциплін надає можливість мати загальні уявлення щодо галузі знань пов’язаних із психологією та педагогікою.

Але, якщо звернути увагу на компетенції, що формуються при вивченні студентами психолого-педагогічних дисциплін, соціально-особистісні є відсутніми. Хоча саме вони вказують на здатність самостійного професійного зростання відносно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, а саме:

- вміти сприймати критику, приймати конструктивні рішення щодо усунення виявлених недоліків, бути здатним до самокритики, вміти адекватно оцінювати свій і чужий досвід, презентувати власні досягнення, виявляти здатність до самовдосконалення і професійного зростання (КСО 5);

- демонструвати відповідальне ставлення до виконання професійних обов’язків, виявляти наполегливість у досягненні мети, самостійність у прийнятті відповідальних рішень (КСО 6);

- володіти методами міжособистісної і професійної комунікації, вміти адаптуватися до змінюваного соціального та професійно-педагогічного простору (КСО 7);

- виявляти здатність до творчості, креативного підходу до розв’язання життєвих і професійних ситуацій, використовувати системний підхід щодо розв’язання професійних завдань та якісно виконувати роботу в професійній сфері (КСО 8).

Окрім того, важливим, на наш погляд, є формування загально професійної компетенції (КЗП 17) – здатність осмислювати свою практичну діяльність і вчитися на основі власного досвіду.

Посилення формування означених компетенцій (не змінюючи наявні вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики) при психолого-педагогічній підготовці (ППП) допоможе майбутнім фахівцям у вирішенні типових завдань відповідно до основних функцій професійної діяльності, а саме дослідницькій (КСО 5), організаційній (КСО 6, 8) та технічній (КСО 7).

Перелік навчальних дисциплін та сформованих компетенцій відносно до підготовки фахівців освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямом)” є таким:

- цикл професійної і практичної підготовки (нормативна частина): Педагогіка і психологія вищої школи, Методика навчання математики у вищій школі, Асистентська практика (КІ 4,5, КЗН 2,4, КЗП1–10,14, КПС 1–22).

Циклом професійної і практичної підготовки (варіативна частина) психолого-педагогічна складова не передбачена.

На основі аналізу анотацій до психолого-педагогічних дисциплін виявляються такі домінуючі особливості підготовки майбутнього фахівця освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямками)”:

- цілі викладання психолого-педагогічних дисциплін спрямовано на теоретико-методичну підготовку майбутніх викладачів математики до практичної діяльності в закладах системи вищої освіти та формування професійно-педагогічної компетентності;

- завдання передбачають практичне опанування майбутніми викладачами математики різними формами організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти I–II рівня акредитації на засадах компетентнісного підходу та виховання прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням;

- зміст означених дисциплін надає можливість мати загальні уявлення щодо галузі знань пов’язаних із психологією та педагогікою вищої школи.

Але, якщо звернути увагу на компетенції, що формуються при вивченні студентами психолого-педагогічних дисциплін, соціально-особистісні є відсутніми. Хоча саме вони, як було зазначено вище, вказують на здатність самостійного професійного зростання відносно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, а саме:

- здатність навчатися: займатися самоаналізом, використовувати методи адекватної самооцінки, самокритику, долати власні недоліки та шкідливі звички; реалістично й оптимістично ставитися до себе, спокійно сприймати свої невдачі та вчитися на них; визначати й усвідомлювати межі своїх знань, визнавати і аналізувати помилки, в тому числі й власні; адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до наслідків науково-технічного прогресу; використовувати різні методи та прийоми самовиховання; розвивати лідерський потенціал, підприємливість і вміння йти на виправданий ризик; систематично читати літературу за фахом (у тому числі закордонну), складати реферат, анотацію; тренувати пам’ять; використовувати різні форми постійного підвищення власної кваліфікації (КСО 3);

- здатність до критики й самокритики: дотримуватися етики ділового спілкування; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї групи; уміти критично оцінювати власну професійну діяльність та дії оточення; реалістично й оптимістично ставитися до себе, спокійно сприймати свої невдачі та вчитися на них; використовувати різні методи та прийоми самовиховання (КСО 4);

- креативність, здатність до системного мислення: робити позитивний внесок у рішення загальних освітніх та наукових проблем, використовувати нові технології навчальної роботи та новаторський досвід (КСО 5);

– наполегливість у досягненні мети: ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; наполегливо добирати й використовувати соціальні технології у професійній та інших сферах діяльності (КСО 7);

Посилення формування означених компетенцій (не змінюючи наявні вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики) при психолого-педагогічній підготовці (ППП) допоможе майбутнім фахівцям у вирішенні типових завдань відповідно до основних функцій професійної діяльності, а саме дослідницькій (КСО 3,5), організаційній (КСО 8), контрольній (КСО 3,4), технічній (КСО 3).

Висновки. На основі аналізу стандартів вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій освітнього ступеня “бакалавр” за напрямом підготовки 6.040201 “Математика” та освітнього ступеня “магістр” за спеціальністю 8.04020101 “Математика (за напрямками)” галузі знань 0402 “Фізико-математичні науки” виявлено недостатнє спрямування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ на формування соціально-особистісної компетенції, яка відповідає за самостійне професійне зростання в умовах вищого навчального закладу та за його межами.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов’язуємо з аналізом стандартів вищої освіти відносно психолого-педагогічної підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.040201 “Фізика” та магістрів за спеціальністю 8.04020301 “Фізика (за напрямками)” галузі знань 0402 “Фізико-математичні науки”.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit>.
2. Про затвердження національної рамки кваліфікацій: постанова КМ України № 1341 від 23.11.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
3. Про затвердження Типової базисної структури навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : Наказ МОН України № 947 від 13.10.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/367>.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Кривилева Е. А. Состояние психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей ПТУ в условиях высшего учебного заведения

В статье на основе анализа стандартов высшего образования и Национальной рамки квалификаций (на примере образовательной степени “бакалавр” по направлению 6.040201 “Математика” и образовательной степени “магистр” по специальности 8.04020101 “Математика (по направлениям)” отрасли знаний 0402 “Физико-математические науки”) выявлено состояние психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей ПТУ в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: бакалавр, компетенции, магистр, психолого-педагогическая подготовка, профессионально-техническое учебное заведение.

Kryvyleva O. Condition of Psychological and Pedagogical Preparation of Future Teachers of Vocational Schools in a Higher Education Institution

On the basis of analysis of the higher education standards and national qualifications framework (on an example, educational degree of "Bachelor" in the direction of 6.040201 "Mathematics" and the educational degree "Master" in the specialty 8.04020101 "Mathematics (directional)" branch of knowledge 0402 "Physics and mathematics") revealed a state of psychological and pedagogical training of future vocational school teachers in a higher education institution. To analyze the educational qualification characteristics and educational and professional programs is to identify the dominant features of the psychological and pedagogical training. Analysis were subjected to the following information: a list of psycho-pedagogical disciplines and annotations to their content; list of existing competencies in accordance with the content of the psychological and pedagogical training; content of socio-personal, general scientific and professional competence on the part of the capability of independent professional growth; content production functions and related competencies that are provided psycho-pedagogical training; competencies that are necessary for the effective discharge of the functions of production, but absent in the psychological and pedagogical training. Particular attention is paid to social and personal competence, which is responsible for the independent professional growth in terms of higher academic institutions.

Key words: *bachelor, competence, master, psychological and pedagogical training, vocational and technical schools.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

У статті визначено причини, які заважають формуванню професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності ВНЗ. Проаналізовано такі поняття, як “цінність”, “ставлення”, “ціннісне ставлення”, що розкривають сутність поняття “професійно-ціннісне ставлення”. Наведено критерії і показники ефективності формування професійного ставлення іноземних громадян до освітньої діяльності у ВНЗ, розроблено педагогічні умови формування такого ставлення. Визначено специфіку фахової підготовки іноземних студентів, а саме: наступність (врахування попереднього досвіду); міжпредметна координація дисциплін загальноосвітнього циклу з урахуванням індивідуальних знань; диференційований підхід до навчального процесу з боку ВНЗ щодо навчання іноземних студентів; взаємодія викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для створення нового навчального матеріалу; полікультурна компетентність викладацького складу.

Ключові слова: педагогічні умови, іноземні студенти, професійно-ціннісне ставлення, освітня діяльність ВНЗ.

Інтеграційні процеси в сучасній освіті, зумовлені результатами реалізації завдань Болонської угоди, сприяли активізації інтернаціоналізації української освіти, підвищенню її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, посиленню інтересу зарубіжних країн до досягнень української вищої школи, а отже, збільшенню контингенту іноземних студентів у вищій школі. Завданням будь-якого ВНЗ є необхідність підготовки фахівця високого рівня, що можливо лише за умови успішної інтеграції студента, незалежно від його національності, в нове навчальне середовище.

Все це зумовило необхідність пошуку інноваційних методів і засобів професійної підготовки іноземних студентів, а також розробки сучасних освітніх технологій, підготовки викладацького корпусу до професійно-педагогічної діяльності в нових освітніх умовах.

Питання становлення і розвитку системи підготовки зарубіжних фахівців є предметом досліджень багатьох науковців. Аналіз таких праць свідчить, що основну увагу вчені звертають на методику викладання (Х. Бахтіярова), визначаючи при цьому першочерговим завданням підготовки іноземців до навчального процесу країни навчання – оволодіння ними мовою цієї країни в тому обсязі, який дасть їм змогу не лише виконувати навчальний план за фахом підготовки, а й адаптуватись у країні, де вони навчаються. У дослідженнях останніх років увагу науковців зосереджено на педагогічних аспектах підготовки іноземних фахівців. Так, учені зауважують на дидактичні основи підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах (А. Бронська, А. Нікітін, О. Суригін), формування їхніх пізнава-

льних потреб (О. Резван), проблеми підготовки іноземних громадян до навчання в технічних університетах (П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик та ін.); взаємодії викладача з іноземними студентами (Н. Голубев, Г. Князева, Н. Персіанова); особливості формування у них комунікативних якостей (І. АльШабуль); адаптаційні процеси, які є підґрунтям акультуризації особистості іноземного студента в навчальному середовищі українських ВНЗ (М. Іванова, О. Суригін, Н. Тіткова, Т. Чернявська, І. Ширяєва).

У працях Е. Арішіної, О. Бирдіної розглянуто формування професійно-ціннісного ставлення студентів ВНЗ до професійної діяльності, в дослідженнях О. Коларькової – професійне самовизначення іноземних студентів в умовах педагогічного ВНЗ, в працях Г. Куліченко – формування ціннісного ставлення іноземних студентів до національної культури.

Метою статті є розробка педагогічних умов формування професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності у ВНЗ.

Дослідники визначають певні проблеми, вирішення яких має поліпшити процес навчання цих студентів у ВНЗ, а саме:

- початок професійного навчання в українських ВНЗ характеризується для іноземних студентів значними труднощами, пов'язаними з неналежним рівнем їхньої адаптованості до нового культурного середовища. Така ситуація провокує адаптаційний синдром, який визначено такими бар'єрами: комунікаційно-лінгвістичним (недостатнє знання мови країни навчання та, відповідно, – недостатній рівень володіння мовою як засобом спілкування); культурним (різниця або навіть контраст культурних цінностей відносно культури країни навчання); соціальним (повна зміна звичайного оточення) та психологічним (відповідальність перед батьківщиною, урядом, школою, спонсором);

- іноземні студенти мають різний рівень підготовки, різні можливості сприйняття навчальної інформації нерідною мовою, що вимагає розробки та впровадження нових технологій навчання, які сприятимуть комфортності процесу навчання;

- деякі іноземні студенти є недостатньо мотивованими щодо отримання обраного фаху, що знижує темп навчання, відбивається на їхній успішності і, врешті, зменшує шанси отримати роботу за фахом;

- іноземні студенти потребують постійного педагогічного супроводу фахової підготовки, тоді як викладачі фахових дисциплін не завжди спроможні забезпечити реалізацію цього супроводу через відсутність комплексного навчально-методичного забезпечення та низький рівень педагогічної поінформованості викладачів фахових дисциплін, все це заважає ефективності професійної підготовки іноземних студентів [1].

Однією з пріоритетних проблем підготовки іноземних студентів вважаємо створення педагогічних умов формування професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності у ВНЗ.

Для розкриття сутності поняття “професійно-ціннісне ставлення” необхідно уточнити сутність таких понять, як “цінність”, “ставлення”, “цін-

нісне ставлення”. Так, С. Рубінштейн зазначає, що “цінність – це значущість для людини чогось у світі”. А. Пригожин визначає цінності як “ознаки якості життя (особистої, ділової, соціальної), її блага... Цінності є найкраще з того, що життя може нам дати... Цінності є життєві орієнтири, за якими ми вибудовуємо свою поведінку, стосунки з людьми, кар’єру, ставимо собі цілі і обмеження... Цінності є уявлення про належне, про краще, про найважливіше, заради чого варто працювати, жертвувати часом, зусиллями”. Таким чином, цінності – найважливіші складові структури особистості, що визначають її ставлення до навколишнього світу.

На думку В. М’ясищева, центром активності особистості людини є ставлення. І. Харламов визначає ставлення “як вираження певних зв’язків, що встановлюються між особистістю та іншими людьми або різними сторонами навколишнього світу”. Саме ставлення людини до явищ, на думку О. Леонт’єва, висловлює “особистісний сенс”. Таким чином вчені встановлюють взаємозв’язок між цінністю і ставленням до неї суб’єкта діяльності.

Професійно-ціннісне ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності у ВНЗ визначається як усвідомлене, мотивоване, позитивно-поведінкове ставлення суб’єкта до предмета освітньої діяльності, що виражається в розумінні важливості та значущості вивчення мови для подальшої професійної підготовки студентів.

З точки зору нашого дослідження “ціннісне ставлення” трактується як свідоме ставлення суб’єкта до освітньої діяльності, що виражається в розумінні важливості і необхідності її для діяльності суб’єкта. Ціннісне ставлення особистості до середовища навчального закладу характеризується прагненням і потребами особистості займатися саме тією діяльністю, яка найзначуща для суб’єкта, така, заради якої варто працювати. Зацікавленість майбутньою професією, а отже, й освітньою діяльністю як джерелом оволодіння цією професією сприяє формуванню професійно-ціннісного ставлення студентів до освітньої діяльності.

Фахова підготовка іноземних студентів має певну специфіку: наступність (врахування попереднього досвіду); надання студентам-іноземцям знань, які дають їм змогу оволодіти уміннями самостійної роботи; поетапне ознайомлення студента-першокурсника зі змістом фахової діяльності; міжпредметна координація дисциплін загальноосвітнього циклу з урахуванням індивідуальних знань; диференційований підхід до навчального процесу вищого навчального закладу щодо навчання іноземних студентів; взаємодія викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для створення нового навчального матеріалу, що сприятиме комфортному засвоєнню навчального матеріалу; полікультурна компетентність викладацького складу ВНЗ [4].

Критерії і показники ефективності формування професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до навчальної діяльності у ВНЗ є такі: *мотиваційно-ціннісний*: інтерес до майбутньої професії, розуміння значущості вивчення мови для отримання фахової підготовки; *пізнавальний*: ак-

тивна участь в освітньому процесі, готовність до розвитку й удосконалення своїх знань, умінь і навичок при вивченні мови, висока навчальна успішність; *дієво-практичний*: уміння працювати з текстом; володіння навичками говоріння, письма, аудіювання, перекладу; активна самостійна робота студентів; *оціночно-рефлексивний критерій*: вміння ставити цілі і завдання в навчальній діяльності; володіння самодіагностикою; адекватна оцінка суб'єктом своїх досягнень у навчальному процесі [2, с. 229].

Ефективне формування професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до навчальної діяльності у ВНЗ у ході вивчення ними іноземної мови забезпечується дотриманням комплексу таких педагогічних умов:

- організаційно-педагогічних, спрямованих на виявлення рівня готовності іноземних студентів до освітньої діяльності та забезпечення ефективної організації освітнього процесу у ВНЗ (диференціація студентів за ступенем володіння мовою та готовності їх до навчальної діяльності у ВНЗ; розробка програм і змісту освіти студентів-іноземців з урахуванням професійної спрямованості; забезпечення доступу іноземних студентів до освітніх ресурсів; організація навчального процесу на принципах особистісно-орієнтованого підходу);

- професійно-особистісних, спрямованих на розвиток особистості іноземних студентів, на формування професійно значущих якостей у процесі навчальної діяльності у ВНЗ (адаптація до соціокультурного середовища ВНЗ; формування позитивної мотивації до навчальної діяльності; “побудова” ієрархії професійно значущих цінностей і визначення перспектив професійної підготовки у ВНЗ; створення позитивного емоційно-психологічного клімату на заняттях);

- дієво-практичних (технологічних), що орієнтують навчальний процес на майбутню професію, на ефективні методи, прийоми й засоби, необхідні для оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями й навичками у процесі вивчення іноземної мови (залучення студентів до активної комунікативної діяльності на заняттях і під час позааудиторної роботи; використання мовних навичок та умінь у ситуації міжкультурної комунікації; оволодіння навичками професійної самоосвіти) [3, с. 130].

Реалізація цього комплексу педагогічних умов сприятиме залученню іноземного студента в навчально-професійну діяльність у максимально комфортних для нього умовах, що дасть йому змогу: реалізовуватись у полі своїх професійно-навчальних інтересів (робити акцент у навчанні на тих дисциплінах, до яких виявляється найбільший інтерес), виявляти достатню результативність відповідно до галузевих стандартів, оптимізуючи свої зусилля у межах виконання навчального плану (не допускати відставання з будь-якої дисципліни, інтерес до якої не є високим).

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що професійно-ціннісне ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності у ВНЗ – це усвідомлене, мотивоване, позитивно-дієве ставлення суб'єкта до предмета

освітньої діяльності, що виражається в розумінні важливості та значущості вивчення мови для подальшої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Подальшого вивчення вимагають такі питання, як формування позитивної мотивації іноземних студентів до навчальної діяльності, розробка методів і прийомів педагогічного впливу на іноземних студентів щодо їхнього особистого та професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Леонтьева Э. С. Педагогические условия формирования профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности в вузе / Э. С. Леонтьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 3 (107). – С. 115–118.

2. Коломієць В. С. Особливості формування мовленнєвих умінь у студентів-іноземців / В. С. Коломієць // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 1999. – Вип. 3. – С. 226–232.

3. Ременцов А. Н. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России / А. Н. Ременцов, А. А. Казанцева // Вестник МГАУ. Теория и практика профессионального образования. – 2011. – № 4 (49). – С. 128–134.

4. Семененко І. Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І. Є. Семененко // Педагогічний процес. Теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ : Едельвейс, 2014. – Вип. № 2. – С. 33–36.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2015.

Руденко Н. В. Педагогические условия формирования профессионально-ценностного отношения иностранных студентов в образовательной деятельности в вузах

В статье определены причины, которые мешают формированию профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности вуза. Проанализированы такие понятия, как “ценность”, “отношение”, “ценностное отношение”, раскрывающие сущность понятия “профессионально-ценностное отношение”. Приведены критерии и показатели эффективности формирования профессионального отношения иностранных граждан к образовательной деятельности в вузе, разработаны педагогические условия формирования данного отношения. Сформулирована специфика профессиональной подготовки иностранных студентов: преемственность (учет предыдущего опыта); межпредметная координация дисциплин общеобразовательного цикла с учетом индивидуальных знаний; дифференцированный подход к учебному процессу со стороны вузов относительно обучения иностранных студентов; взаимодействие преподавателей специальных дисциплин с преподавателями языковой подготовки для создания нового учебного материала; поликультурная компетентность преподавательского состава.

Ключевые слова: педагогические условия, иностранные студенты, профессионально-ценностное отношение, образовательная деятельность вузов.

Rudenko N. Pedagogical Conditions of Formation of Professional-Valuable Relation of Foreign Students in Educational Activities in High Schools

In the article the causes preventing the formation of professional and value attitude of foreign students to the educational activities of institutes of higher education have been defined. Such concepts as “value”, “attitude”, “value attitude” disclosing the essence of the concept “professional and value attitude” have been analyzed. The effectiveness criteria and indicators for forming professional attitude of foreign citizens to educational activities in in-

stitutes of higher education (motivational and value, cognitive, practical, assessment and reflective) have been given.

Pedagogical conditions for forming professional attitude of foreign citizens to educational activities in institutes of higher education have been developed. They are the following: the organizational and pedagogical condition to identify the level of foreign student's readiness to the educational process in institutes of higher education; the professional and personal condition for personal development of international students, development of professional qualities during educational activities, the practical (technological) condition for helping to acquire future profession, new methods, techniques and tools necessary to master important professional knowledge, abilities and skills in learning foreign languages.

Some specificities of foreign students' training have been determined. They are the following: continuity (obtained experience); coordination between disciplines of the general education cycle, taking into account individual knowledge; differentiated approach to the learning process, from universities to foreign students teaching; interaction between disciplines teachers with language teachers to create new teaching material; multicultural competence of the teaching staff.

Key words: *pedagogical conditions, foreign students, professional and value attitude, educational activities in institutes of higher education.*

ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розглянуто певні концептуальні засади, що дають змогу унормувати педагогічну діяльність викладачів, які працюють з іноземними студентами. Зокрема, визначено професійні характеристики, необхідні для підготовки активного, мобільного фахівця.

Обґрунтовано необхідність створення умов для успішної інтеграції іноземного студента в нове навчальне середовище; умов, що сприяють ефективності фахової підготовки.

Особливу увагу приділено педагогічним умовам, спрямованим на розвиток особистості іноземних студентів, на формування в них професійно значущих якостей у процесі освітньої діяльності у ВНЗ.

Ключові слова: фахова підготовка, іноземні студенти, професійні характеристики, адаптація до процесу навчання, мовна підготовка.

Необхідність підготовки фахівця високого рівня є завданням будь-якого ВНЗ і можлива лише за умови успішної інтеграції студента, незалежно від його національності, в нове навчальне середовище.

Мета статті – розглянути деякі проблеми фахової підготовки іноземних студентів ВНЗ.

Аналіз наукових праць, у яких досліджено концепт “фахова підготовка”, дав змогу узагальнити їх згідно зі змістом авторських підходів. Так, низка досліджень виокремлює проблему методико-технологічних особливостей фахової підготовки: інноваційні методи навчання у ВНЗ (Н. Наумкін, О. Грошева); проектно-модульне навчання та використання проблемно-модульних технологій у ВНЗ (С. Дейнега, Г. Єрофеева, М. Зуєва, С. Осипова, О. Піралова, Л. Пономарьова); практико-орієнтоване навчання (І. Петрова); інтерактивні методи навчання (І. Гревцева).

Актуальною для наукових досліджень у галузі фахової підготовки є проблема формування в майбутніх спеціалістів певних професійно необхідних якостей: особистої мобільності (Т. Котмакова); конкурентоспроможності (О. Романовська); професійної самосвідомості (Н. Шварп).

Активно досліджуються мотиваційно-цільові аспекти фахової підготовки: прийоми розвитку мотивації навчання студентів вищих навчальних закладів (А. Бобирєва, Л. Грень, С. Занюк); формування професійної спрямованості особистості (Л. Сподін) та професійної спрямованості науково-дослідної роботи студентів (С. Єфремов); проблеми професійної придатності та професійного самовиховання (О. Барно, С. Даньшева).

Таким чином, визначаємо, що, хоча поняття “фахова підготовка” є достатньо широко дослідженим у наукових працях, особливість цього процесу стосовно іноземних студентів залишилась поза увагою науковців.

Фахова підготовка має здійснюватись відповідно до певних концептуальних засад, які дають змогу унормувати педагогічну діяльність викла-

дачів, усвідомити очікуваний результат, обґрунтувати вибір певних методів і прийомів тощо. Певні наукові досягнення в галузі педагогічної методології фахової підготовки визначаємо важливими щодо підготовки фахівців із числа іноземних студентів і виокремлюємо як орієнтири.

1. Перехід освіти на індивідуально-особистісну основу. На думку Т. Бірюкової, у системі вищої освіти спостерігається виразна тенденція гуманізації: людина стає центром освітньої політики держави. Перехід освіти на індивідуально-особистісну основу стає одним із потужних важелів підвищення якості освітнього процесу та підготовки фахівців [5].

2. Реалізація ідей неперервної освіти. На думку М. Кучеряну система неперервної освіти має такі інтегративні якості, як цілісність, наступність, гнучкість, динамічність, прогностичність, адаптивність, і, на відміну від традиційної системи освіти, орієнтується на розвиток людини як особистості впродовж усього життя, допомагає адаптуватись у швидкоплинному світі, дає можливості для саморозвитку [6].

3. Упровадження у фахову підготовку практико-орієнтованого навчання. Досліджуючи проблему фахової підготовки, І. Петрова дійшла висновку, що вивчення спеціальних дисциплін у ході практико-орієнтованого навчання безпосередньо на підприємствах веде до підвищення якості професійної підготовки та сприяє розвитку більш усвідомленого, ціннісного ставлення до майбутньої професії [7].

4. Використання інтерактивних методів навчання як одного з найважливіших засобів професійної підготовки фахівця, які, на думку І. Гревцевої, сприяють вдосконаленню професійної підготовки в умовах переходу системи освіти ВНЗ на інноваційну особистісно-розвивальну парадигму [8].

5. Удосконалення рефлексивної складової професійної підготовки, що дасть змогу досягти усвідомлення проблем та їх корекції відносно критеріїв якості освіти. Серед існуючих наукових поглядів щодо поняття “рефлексія” найбільш цікавим вважаємо науковий доробок О. Резван, у якому автор визначає рефлексію як “співвіднесення можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає обрана професія, зокрема з існуючими про неї уявленнями, а функціональним призначенням рефлексії – аналіз і корекцію власних досягнень з метою професійного та особистісного самовдосконалення” [9, с. 556].

6. Інформатизація фахової підготовки, зумовлена тенденцією глобалізації інформаційного простору. Погоджуємось із Т. Авакумовою, що інформаційне середовище якісно змінює позиції відносин студента й педагога. Науковець пояснює це тим, що володіння інформацією, а також оперативність її отримання та активність використання робить студентів посправжньому рівноправними партнерами в суб’єкт-суб’єктних відносинах із викладачами, визначає їхню незалежність у судженнях [10]. Таким чином, стає зрозумілим, що навчання на основі використання інформаційних засобів є системою взаємної навчальної діяльності, структуроутворювальним елементом якої виступає процедура взаємодії педагога та студента з

тієї навчальної проблеми, яку вони спільно вирішують у навчально-пізнавальній діяльності.

7. Упровадження принципу зворотного зв'язку. Відповідно до концепції професійної освіти, наукового підходу до вдосконалення навчального процесу з метою реалізації успішного виконання завдань професійної діяльності необхідним є забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема, І. Зимня стверджує, що “відомості про процес або результат виконання дії є зворотним зв'язком, що здійснює контроль, регуляцію і управління” [11, с. 213–214]. Таким чином, управління фаховою підготовкою не може бути ефективним без систематичного й достатнього за обсягом здійснення принципом зворотного зв'язку.

8. Формування професійного самовизначення у процесі фахової підготовки. Аналізуючи питання професійного самовизначення у загальному, психологічному й педагогічному значеннях, погоджуємося з трактуванням Л. Сподіної, яке дає підстави схарактеризувати професійне самовизначення як формування ставлення людини до самої себе як суб'єкта професійної діяльності, що не зводиться лише до акту вибору професії, а формується також у процесі професійного навчання [3].

Отже, фахова підготовка є складним інтегрованим процесом, ефективність якого визначається забезпеченням вищезазначених принципів діяльності суб'єктів цього процесу.

Цікавим вважаємо праці Т. Бакликової, Л. Грень, Л. Сподіної [1; 2; 3], основні тези яких можна виокремити як такі, що дають змогу удосконалити підготовку фахівців із загалу іноземних студентів:

- формування та розвиток рефлексивного мислення у процесі фахової підготовки, що дає змогу спрямовувати майбутніх спеціалістів на постійний аналіз та корекцію особистих досягнень відповідно до вимог готовності до професійної діяльності;
- упровадження цілісної системи профорієнтаційної роботи з метою ефективного професійного відбору молоді для її орієнтації на певні галузі фахової діяльності;
- професійного зростання та професійної мобільності особистості, що здійснюється за рахунок формування та розвитку мотивації до оволодіння професією та адаптації до умов сучасного виробництва;
- упровадження інформаційних технологій, яке сприяє гнучкому засвоєнню навчальної інформації відповідно до рівня особистої навчальної підготовки та дає змогу оптимізувати процес підготовки студентів до навчальних занять.

Отже, головним завданням фахової підготовки є підготовка активного, мобільного фахівця, що здатен навчатись упродовж усього життя та нести повну відповідальність за свою професійну діяльність.

У визначенні професійних характеристик, необхідних для підготовки такого фахівця, спираємось на досвід Т. Котмакової, яка загострює увагу

на професійно необхідній якості фахівця – особистісній мобільності, що сприяє зростанню його конкурентоспроможності на ринку праці. Ефективності формування особистої мобільності майбутніх фахівців сприяють такі педагогічні умови:

- побудова освітнього процесу з опорою на потребу особистості активного творчого саморозвитку;
- організація діалогічного спілкування викладача та студентів на засадах гуманізації їхньої взаємодії як суб'єктів освітнього процесу;
- активний розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців шляхом упровадження в освітній процес активних методів навчання [4].

Інтеграція іноземного студента в нове навчальне середовище є можливою лише за умови його успішної адаптації до процесу навчання. Головною проблемою ефективного входження іноземних студентів у навчальний процес є суперечність між рівнем їхньої готовності до сприйняття навчальної інформації та вимогами стандартів української вищої школи. Такий підхід до цієї проблеми дає змогу визначити її міждисциплінарний характер, що виявляється у психолого-педагогічних аспектах взаємодії різних складових навчального процесу загалом.

Необхідність соціалізації іноземних студентів у нерідній країні спрямовує викладачів до надання їм допомоги та підтримки. Цей процес містить широке коло адаптаційних заходів, перегляд уявлень про життя за кордоном і вироблення стратегії власної життєдіяльності в країні навчання. Тобто успішність навчання іноземних студентів досягається високим рівнем адаптованості до нових умов життя й навчання в нерідній країні.

Іноземні студенти, які навчаються в Україні, різняться як за рівнем мовної підготовки, так і за умовами їх договірних обов'язків. Так, студенти з далекого зарубіжжя обов'язково мають закінчити підготовчий факультет перед вступом на перший курс вищого навчального закладу з метою оволодіння мовою країни навчання. Студенти з близького зарубіжжя (Туркменістан, Азербайджан, Узбекистан) за умовами міжнародних угод між Україною та рідною країною вступають одразу на перший курс, оскільки вони вивчають російську мову в шкільному курсі. Таким чином, ці студенти, на відміну від студентів далекого зарубіжжя, не отримують додаткового часу для психолого-педагогічної адаптації. Труднощі адаптації пов'язані з реальними психофізіологічними можливостями іноземних студентів, специфікою навчання нерідною мовою, рівнем сформованості лінгвістичного апарату та вимогами державних освітніх стандартів за фахом.

Для вирішення проблеми досягнення адаптованості й комфортності навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах застосовують цілісну системно організовану діяльність щодо створення сприятливих умов для успішного функціонування студента. Ця діяльність ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого навчання й здійснюється у межах психолого-педагогічних технологій, які спрямовані на запобігання проблемам на певному етапі розвитку особистості. Реалізацію принципів осо-

бистісно орієнтованого підходу забезпечує переорієнтація взаємин педагога й іноземних студентів на суб'єкт-суб'єктні відносини, що, в свою чергу, виявляє творчу індивідуальність студентів і педагога. Таким чином, створюються умови для підвищення ефективності освітніх процесів у формуванні професійної компетенції іноземних студентів.

Педагогічна практика доводить, що ефективності фахової підготовки сприяє емоційно-психологічне задоволення освітнім процесом, комфортність умов навчання, успішність засвоєння освітньої програми й усвідомлення правильності професійного вибору. Особливістю фахової підготовки іноземних студентів є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування.

Оскільки однією з основних проблем у навчанні іноземців в українських вишах є саме проблема організації мовної підготовки (за фаховим спрямуванням), підготовка іноземних студентів в українських ВНЗ здійснюється різним способом (студенти з далекого зарубіжжя на підготовчому факультеті вивчають мову країни навчання до рівня комунікативної компетентності, іноземці із країн СНД вступають одразу на перший курс обраного ними університету). Однак, як свідчить практика, володіння мовою студентами країн СНД здебільшого є недостатнім для їхньої інтеграції в інформаційне середовище профільного ВНЗ. Поза увагою науковців залишились проблеми організації мовної підготовки в навчальних групах, які складаються з іноземних студентів різного рівня мовної підготовки, і етнічний склад яких є досить полікультурним. Так, в одній групі можуть навчатися студенти із Туркменістану, Конго, Китаю, Марокко тощо. Складність роботи викладача у такій групі виявляється в тому, що, крім різного рівня мовної підготовки (студенти з Туркменістану не вивчали мову на підготовчому факультеті, а тому є ризик, що їхнє володіння мовою виявиться недостатнім для навчання в групі інших студентів), студенти причетні до різних культур, а тому мають різні уявлення про нормативність поведінки в спільноті. Таким чином, перед викладачами постає проблема: віднайти чинники, які б згуртували студентів у групі. На нашу думку, такими чинниками є саме професійні цінності майбутніх фахівців.

Ефективне формування професійно-ціннісного ставлення іноземних студентів до освітньої діяльності у ВНЗ в ході вивчення ними мови країни навчання забезпечується дотриманням сукупності організаційно-педагогічних, професійно-особистісних та дієво-практичних педагогічних умов. При цьому організаційно-педагогічні умови розглядаються автором як такі, що спрямовані на виявлення рівня готовності іноземних студентів до освітньої діяльності та забезпечення ефективної організації освітнього процесу у ВНЗ, тобто диференціацію студентів за рівнем володіння мовою та їхньої готовності до освітньої діяльності у ВНЗ; розробку програм підготовки студентів-іноземців з урахуванням професійної спрямованості; забезпечення доступу іноземних студентів до освітніх ресурсів; організацію навчального процесу на принципах особистісно-орієнтованого підходу.

Професійно-особистісні педагогічні умови є спрямованими на розвиток особистості іноземних студентів, на формування у них професійно значущих якостей у процесі освітньої діяльності у ВНЗ. Їх функціональне призначення реалізується в адаптації іноземців до соціокультурного середовища ВНЗ; формуванні позитивної мотивації до освітньої діяльності; вибудовуванні ієрархії професійно-значущих цінностей і визначення перспектив професійної підготовки у ВНЗ; створенні позитивного емоційно-психологічного клімату на заняттях. Дієво-практичні або технологічні педагогічні умови дають змогу здійснювати орієнтацію освітнього процесу на майбутню професію, спрямовуючи викладачів до застосування ефективних методів, прийомів та засобів, необхідних для оволодіння професійно значущими знаннями, та вміннями в процесі вивчення мови. До цих методів належить залучення студентів до активної комунікативної діяльності на заняттях та в позааудиторний час; надання можливості реалізувати мовленнєві та мовні уміння в ситуаціях міжкультурної комунікації; оволодіння прийомами самостійної пізнавальної діяльності. Названа діяльність має специфічні цільові, змістові й процесуальні характеристики й спрямована на реалізацію іноземними студентами своїх особистісних цілей, потреб і можливостей в соціокультурній, суспільно-політичній та професійній галузях спілкування.

Висновки. Отже, визначаємо, що найважливішою проблемою фахової підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах освіти є їхнє професійне навчання нерідною мовою, яка має стати не лише засобом спілкування у полікультурній комунікації, а й інструментом професійно-пізнавальної діяльності. Такий підхід до значущості мовної підготовки підвищує її роль у процесі ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця загалом.

Список використаної літератури

1. Баклыкова Т. Ю. Управление процессом формирования профессиональной направленности студентов университета на этапе пропедевтического обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Ю. Баклыкова. – Челябинск : ГОУВПО “Уральская государственная академия физической культуры”, 2004. – 173 с.
2. Грень Л. М. Развитие мотивационной сферы студентов как основа достижения успеха в будущей профессиональной деятельности Проблемы инженерно-педагогической освіти / Л. М. Грень. – Харків : УПА, 2010. – № 28/29. – С. 35–38.
3. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти 2001 року : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Сподін. – Київ : Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, 2001. – 20 с.
4. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Борисовна Котмакова. – Хабаровск, 2011. – 198 с.
5. Бирюкова Т. А. Педагогические условия повышения уровня профессионального образования будущих специалистов менеджмента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Бирюкова. – Магнитогорск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2001. – 20 с.
6. Кучеряну М. Г. Особенности подготовки специалиста в условиях непрерывного педагогического образования в России и за рубежом / М. Г. Кучеряну // Ярославский педагогический Вестник. – 2007. – № 3 – 318 с.

7. Петрова И. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Владимировна Петрова. – Ульяновск, 2010. – 255 с.

8. Гревцева И. В. Инновационные подходы и технологии повышения качества профессионального образования : матер. конфер. / И. В. Гревцева. – Ливны : Ливенский филиал Госуниверситета – УНПК, 2013. – С. 71–75.

9. Резван О. О. Рефлексивна позиція студентів вищих технічних закладів освіти як фактор їхньої фахової реалізації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27 (80). – 596 с.

10. Аввакумова Т. А. Формирование операционных навыков обучения на основе субъектных отношений в профессиональной подготовке студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Аввакумова. – Москва, 2002. – 145 с.

11. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2001. – 384 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2015.

Семененко И. Е. Проблемы профессиональной подготовки иностранных студентов в условиях высшего учебного заведения

В статье рассматриваются некоторые концептуальные положения, позволяющие нормировать педагогическую деятельность преподавателей, работающих с иностранными студентами. В частности, определяются профессиональные характеристики, необходимые для подготовки активного, мобильного специалиста.

Обосновывается необходимость создания условий для успешной интеграции иностранного студента в новую учебную среду; условий, способствующих эффективности профессиональной подготовки.

Особое внимание уделяется педагогическим условиям, направленным на развитие личности иностранных студентов, на формирование у них в процессе образовательной деятельности в ВУЗе профессионально значимых качеств.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иностранные студенты, профессиональные характеристики, адаптация к процессу обучения, языковая подготовка.

Semenenko I. The Problems of Professional Training of Foreign Students in Higher Educational Institutions

The article deals with some conceptual frameworks, which allow to regulate teaching activities of teachers working with foreign students. In particular, the professional characteristics necessary to prepare active, mobile professional are determined.

This article is devoted to substantiation of necessary conditions for successful integration of foreign students in the new learning environment; conditions conducive to efficiency training.

Special attention is paid to pedagogical conditions aimed at personal development of international students, at forming their professional qualities important in the educational activities at the higher educational establishments.

The main problem of efficient entry of foreign students in the learning process is determined: the contradiction between the level of their readiness to accept the information and training requirements of national standards of higher education. Attention is paid to the interdisciplinary nature of the problem, which results in psychological and educational aspects of the interaction of various components of the educational process as a whole.

The article draws attention to the need for socialization of foreign students in a foreign country that sends teachers to help and support them.

The factors that contribute to the effectiveness of professional training (emotional and psychological satisfaction of the educational process, comfortable learning environment, successful mastering of educational programs and awareness of correctness of professional choice) are analyzed. Defined feature professional training of foreign students: dependence efficiency of the process of language acquisition study countries as a means of communication.

Attention is paid to the fact that it is in the classroom for language training must be laid professionally-value treatment of foreign students for training.

Key words: *professional training, foreign students, professional characteristics, adaptation to the learning process, language training.*

УДК 378:371.212.51:001.89(043.5)

Л. О. СУЩЕНКО

ЗМІСТ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовано й проаналізовано особливості організації пошукової роботи майбутніх педагогів на орієнтаційно-дослідницькому етапі експериментальної роботи. Розкрито систему пошуково-дослідницьких завдань, яка заснована на сучасних вимогах до майбутніх педагогів, що висуваються до їх підготовки. Визначено шляхи ефективного протікання навчально-виховного процесу засобами науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: пошукова робота, науково-дослідна робота, майбутній педагог, педагог-дослідник, орієнтаційно-дослідницький етап, експериментальне навчання.

Сьогодні не викликає сумніву доцільність і необхідність подолання традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, нового бачення її змісту, структури та шляхів реалізації. Розглядаючи професійну освіту з цієї позиції, ми вважаємо однією з найвагоміших складових освітнього процесу науково-дослідну роботу студентів, яка сприяє актуалізації механізмів формування аксіологічного потенціалу особистості як основи розвитку суб'єктної позиції, раціонального мислення та пізнавальної самостійності майбутнього педагога.

Проблема організації науково-дослідної роботи студентів була предметом досліджень Н. Амеліної, В. Андрєєва, О. Білостоцької, А. Воробйова, П. Горкуненка, С. Золотухіної, Г. Кловак, М. Князьян, О. Микитюка, О. Набоки, В. Прошкіна, О. Рогозіної, М. Сомбаманії, Л. Султанової, М. Фролової, В. Шейко та ін.

Вчені доводять, що студент має бути активним дієвим учасником навчально-виховного процесу, а така активність формується, перш за все, на основі творчих форм організації навчання, шляхом кропіткої щоденної самостійної роботи, а досягненню цих цілей сприяє увесь арсенал засобів вищої освіти.

Тому виникла необхідність визначити особливості організації науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС) у межах авторського експериментального навчання, що й визначило *мету статті*.

Першим таким етапом у експерименті нами визначено орієнтаційно-дослідницький етап (I–II курси). Аналіз деталізації специфіки навчання першокурсників підтвердив необхідність нашого звернення до дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Університетська освіта”, які передбачені навчальними планами та націлюють студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях.

Утім, враховуючи специфіку майбутньої діяльності студентів, ми вважаємо перспективним надання професійно-педагогічної, дослідницької спрямованості вивченню всіх загальноосвітніх дисциплін. Це надасть змогу залучати майбутніх педагогів до систематичної дослідної роботи, яка дає змогу озброїти знаннями і вміннями професійно проводити дослідження, готувати їх результати до впровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Експериментально встановлено, що одні й ті самі фактори по-різному впливають на пробудження мотивації та інтересу до науково-дослідної роботи залежно від ситуації, в якій ця діяльність пропонується, оскільки конкретний інтерес або бажання нею займатись залежить від ступеня суб'єктивної значущості, пізнавальної привабливості.

Науковці різних галузей і концептуальних підходів до організації науково-дослідної роботи єдині у визнанні необхідності побудови педагогічного процесу ВНЗ на основі пробудження у студентів пізнавально-дослідницької потреби та закріплення її як умови відчуття задоволення від пошуку, від знаходження цікавих фактів. Для цього найбільше підходить давно відомий метод навчання – проблемний, хоча не завжди є можливість використовувати його в “чистому вигляді”. Аудиторні заняття теж можуть стати відправним пунктом для визначення дослідницької позиції.

Впровадження експериментального навчання розпочинали з оволодіння провідними ідеями, поняттями, внутрішніми зв'язками наук, які раніше вивчалися студентами, звертаючись до з'ясування їх особистісних сенсів, розуміння ними ціннісних аспектів пошуково-дослідницької діяльності, враховуючи при цьому спонукальну роль мотивів у навчанні та професійній діяльності, залежність її результатів від специфіки цих мотивів. Значення їх полягає в тому, що вони можуть змінювати динаміку, напруженість, активізацію, організацію діяльності, приводячи до зміни процес постановки цілей, співвідношення дій.

Використання вступних лекцій дало змогу в стислій формі окреслити загальну або первинну модель усього блоку теоретичних знань, а в подальшому – вторинні моделі, що були доповнені окремими елементами первинної. Таким чином, були встановлені структурно-логічні зв'язки, які визначали структуру цілісної інформації, формували в майбутніх педагогів цільові орієнтири і ціннісні уявлення про науково-дослідну роботу як феномен усвідомленого пізнання дійсності на основі створеної мотивації.

Усі студенти на лекціях залучалися до самостійного аналізу та здійснення підтверджень своїх поглядів, їм було запропоновано пошук і відбір в одному або декількох джерелах необхідної інформації, її переробка, робилися спроби навчитися письмово фіксувати інформацію за допомогою різноманітних видів запису (план, конспект, реферат, повідомлення, анотація тощо); аналітичним шляхом зіставлялися дані різних літературних джерел з метою глибшого висвітлення проблеми та проектувалися варіанти її розв'язання; здійснювалися спільні обговорення із застосуванням прийомів співпраці, вза-

ємодопомоги, взаємоконтролю у процесі діяльності; доповідалися результати та готувалися кращі студентські проби до їх публікації.

Отже, вже на першому (орієнтаційно-дослідницькому) етапі організації експериментальної роботи почали запроваджувати систему пошуково-дослідницьких завдань, засновану на вимогах до майбутньої педагогічної професії.

З цією метою нами було запропоновано ознайомитись із фрагментом монографії або наукової статті, в яких детально висвітлені всі етапи пошуку та міркування, але для формування власних дослідницьких умінь і навичок дуже важливою є публічність, тобто процес обмірковування має здійснюватися вголос. Тому, на нашу думку, кращим засобом “запуску” пошукової діяльності є обговорення певної ситуації в групі, дискусія, зіставлення різних поглядів.

Крім того, дослідник – це завжди особлива свідомість, особлива життєва позиція, “забарвлена” дослідницькою мотивацією. Пошук не просувається вперед без емоційного підживлення – мотивація прагне до задоволення, тобто її досягнення приносить людині сильні позитивні емоції, а неможливість досягнення – фрустрацію. Є дві можливості формування у майбутнього педагога такого емоційного складника. Перший – інформаційна потреба. Вона завжди пов’язана з механізмом постановки та вирішення проблеми. Другий – спеціально організована предметна дія, яка дає можливість прийти до вирішення певної проблеми.

Тому, повертаючись до проблеми трансляції наукового досвіду в навчально-виховному процесі (з огляду на останні тези) стає зрозумілим, що єдиним надійним шляхом наближення майбутнього фахівця до продуктивної педагогічної діяльності на перших курсах є формування інформаційної потреби, пізнавального інтересу до педагогічної науки в процесі активного педагогічного мислення, розкриття генезису основних педагогічних проблем.

Намагаючись на достатньому рівні утримувати інтерес майбутніх педагогів до розкриття власного наукового потенціалу, ми створювали сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на заняттях з урахуванням емоційного стану кожної особистості. Для того, щоб на заняттях кожний студент першого і другого курсу почувався комфортно, досягав максимальних успіхів, із задоволенням сприймав сумісну діяльність із викладачем та своїми товаришами, було чітко визначено цілі діяльності та її мотиви (“Нам це дуже потрібно, тому що...”; “Я повинен цього досягти, тому що...”). Ми прагнули наповнити ціннісним змістом усі предметні дії майбутнього педагога, добираючи такі педагогічні впливи, таку педагогічну технологію, що сприяли позитивному емоційно-психологічному мікроклімату.

Важливим моментом у співтворчості викладача та студента є їхня емоційна єдність, що допомагає передбачати атмосферу заняття, рівень можливих відносин, перспективу їх розвитку. Використання правил, ситуацій, тренінгів дало змогу емоційно налаштуватись на заняття, “зануритися” в його інформацію, тобто увійти у світ наукових понять і образів, з

якими треба “працювати”, уявити їх собі; викликати необхідні емоції, почуття, захопитися заняттям, отримати задоволення від роботи зі студентами. Емоційний стан викладача одразу передається студентам, сприяє престижності наукових знань.

Думки майбутніх педагогів з цього приводу свідчать про те, що пошукове успішне вирішення навіть теоретико-пізнавальних завдань разом із зацікавленням у цьому процесі викладачем активізує їхнє продуктивне творче мислення, істотно підвищує інтерес не тільки до навчальних предметів, а й до пізнання самих себе в колективному, науково спрямованому діалозі.

Одним з найдієвіших стимулів першокурсники називають почуття успіху. Радість, яку відчували майбутні педагоги в процесі навчання, була чинником позитивного емоційного ставлення до педагогічних дисциплін. Особливого значення набуває збагачення духовних сил особистості, відкриття кожним студентом потенційних можливостей усієї академічної групи, зацікавлене неформальне входження в колектив.

Ефективність впливу на пробудження інтересу до науково-дослідної роботи забезпечувалася наявністю на лекційних і практичних заняттях поліпарадигмального підходу до педагогічних проблем, співіснуванням різних позицій, оцінюванням евристичних можливостей студентів.

Цілісне уявлення про перспективи, актуальний стан психолого-педагогічної науки та практики надавали можливість формувати у студентів власні методологічні орієнтири, позицію щодо майбутнього професійного буття.

Безумовним підґрунтям для такої методики стали узагальнення, зроблені нами в ході аналізу професійних надбань відомих теоретиків і практиків у галузі педагогіки та психології: В. Андрущенко, Г. Балла, А. Брушлинського, І. Зязюна, В. Краєвського, І. Лернера, В. Радула, С. Рубінштейна, Є. Спіцина, В. Шейко.

Чимала кількість праць зарубіжних учених присвячена вивченню феноменології, структури, умов виникнення дослідницької поведінки. До них належать наукові розвідки Д. Берлайна, Г. Босса, Р. Глейзера, К. Дунбар, Х. Келлера, Д. Клар, А. Фей, Л. Шаубл та ін.

Так, у працях В. Радула знаходимо чимало аргументації щодо необхідності активізації колективних та групових форм і методів залучення студентів до наукової діяльності, які сприяють посиленню творчого характеру навчального процесу [3, с. 56].

У свою чергу, психолого-педагогічною наукою доведено, що диференціація навчання сприяє посиленню інтересу до групових форм організації навчального процесу, що пов'язано, насамперед, з переорієнтацією освіти на особистість майбутнього педагога, розвитком її як суб'єкта навчальної діяльності, підвищенням рівня реальних навчальних можливостей.

Окреслені шляхи підготовки майбутнього педагога на орієнтаційно-дослідницькому етапі експериментального дослідження спонукали до пошуку наукового способу виявлення чинників, що полегшують і прискоро-

рюють процес набуття студентами досвіду інноваційної поведінки, здійснення спільних досліджень із застосуванням прийомів співпраці, взаємодопомоги, взаємоконтролю у процесі дослідницької діяльності. Разом з тим, забезпеченню особистісно орієнтованого підходу в створених групах може сприяти дидактично цілеспрямована *педагогічна підтримка* майбутніх педагогів як превентивна й оперативна дозована допомога у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з успішним просуванням у навчанні, спілкуванні, самовизначенні (О. Газман).

У здійсненні педагогічної підтримки при вирішенні завдань пошуково-дослідницького характеру через надання майбутнім педагогам алгоритмів самопомоги, ми виходили з таких теоретичних положень:

– будь-яка особистість заслуговує на довіру та здатна до позитивної самооцінки; виступаючи суб'єктом навчання, студент є вільним у виборі, прийнятті рішень, він прагне до проявів самостійності й відповідальності, до саморозвитку, що притаманні кожній особистості як потенційні (К. Роджерс) [4];

– навчання є індивідуальною діяльністю майбутнього педагога, яка базується на регулярній самооцінці, самоконтролі, оскільки за умов групової форми організації дослідницької діяльності кожному студентові надається можливість взяти участь в обговоренні виконання завдання в тому обсязі, в якому це дає змогу здійснити його розвиток, виступаючи в ролі лідера навчальної мікрогрупи, “генератора ідей”, опонента, слухача тощо. При цьому важливим є спонукання майбутніх педагогів саме до рефлексії, яка дає змогу усвідомити метод, що призвів до результату, сприяє систематизації, узагальненню конкретних способів діяльності, а це відкриває можливості для цілісного розвитку особистості й самонавчання (В. Загвязинський) [2];

– навчання не виконуватиме розвивальної функції, якщо у виконанні пошуково-дослідницьких завдань діяльність студента обмежується репродуктивними діями і не включає механізмів особистісної аналітико-синтетичної діяльності, оскільки розвиток є результатом такої діяльності особистості, що поступово ускладнюється і в процесі якої особистість вступає в нові для себе відносини, накопичує досвід, формує мотиви, оцінки. Тобто розвиток не може існувати поза межами діяльності та відносин студента (В. Давидов, Д. Ельконін) [1].

Тому потрібне раннє розпізнання цього особистісного феномену, а також послідовний і надзвичайно кваліфікований педагогічний супровід з урахуванням всіх зовнішніх та внутрішніх обставин. Ідеться про збалансованість і розумну домірність педагогічних вимог, прагнень та намагань, що домінують, про вікову студентську виховну стратегію.

Перший етап навчання у вищому навчальному закладі досить важливий для майбутнього педагога. У першокурсників у зв'язку з професійним самовизначенням відбувається бурхливий розвиток вияву світогляду й узагальненої форми самосвідомості; прагнення підійти до себе з позиції сус-

пільних цінностей, вибудовувати життєву перспективу. Кожний першокурсник і навіть другокурсник (щоб там не говорили про самостійність і їхню соціальну зрілість), вважаємо, вимагає спрямованого педагогічного впливу на вироблення потрібного сценарію поведінки й особистісної зрілості.

Успішний педагогічний супровід викладача полягає в пробудженні, виробленні та розвитку в майбутніх педагогів в умовах колективних науково-дослідних ситуацій інтенсивної особистісної рефлексії, створення колективної думки з достатнім рівнем об'єктивності, підсилення взаємодії першокурсників з раніше невідомими для них людьми. Для цього ми спиралися на попередження В. Сухомлинського про те, що учень повинен вчитися переможно [6].

На перших заняттях в експериментальних групах нами формулювались досить посильні для виконання педагогічні завдання. Спочатку майбутніх педагогів ми навчали орієнтуватись у виконанні *робіт описового характеру*. Перед студентами ставилося завдання – описати максимально детальну характеристику якогось педагогічного об'єкта, явища, людини, але за умови, що раніше ніхто цього не робив. Якщо, наприклад, студент виконує біографічну роботу, то вона не має дослідницької цінності, якщо подібний опис уже існує. У такому випадку, якщо студент має інтерес до особистості досліджуваної людини, він може спробувати зробити порівняльну або узагальнювальну роботу, зіставляючи різні погляди, відшуковуючи нові факти, нові документи, нові свідчення, що мають відношення до цієї біографії. Або знову написана біографія може по-новому інтерпретувати відоме. Тобто опис, зроблений студентом, може бути або абсолютно новим, порівняльним, або розширювати наявний опис, уточнювати його, розкривати в ньому протиріччя тощо.

Для роздумів пропонувалися пошуково-дослідницькі завдання в межах таких дисциплін циклу професійної та практичної підготовки: “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Основи педагогіки”, “Вступ до спеціальності”. З цією метою на практичних заняттях добиралися завдання певного рівня складності (як репродуктивні, так і продуктивні) з урахуванням рівня самостійності виконання. Такі завдання відповідали особливостям, що відображають основоположні вимоги концепції професійної підготовки майбутнього педагога: включення студентів у організовану, професійно спрямовану навчально-виховну діяльність; засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін.

Система пошуково-дослідницьких завдань професійного спрямування мала впливати на формування професійно значущих якостей майбутнього педагога, яке також здійснювалося за допомогою методів наукового педагогічного дослідження. Наведемо декілька прикладів їхнього цілеспрямованого формувального впливу:

– професійна вмотивованість забезпечувалася тим, що завдання були взаємопов'язані; проблемні ситуації, що в них розв'язувалися, поступо-

во ускладнювалися з урахуванням рівня дослідницьких умінь майбутніх педагогів;

– оволодіння навичками самоконтролю, взаємоконтролю та групового контролю в процесі навчально-виховної роботи із самооцінкою результативності;

– багаторазове звернення до кожного завдання на різних видах занять з метою поліпшення його змісту та структури, вдосконалення методики застосування забезпечувало формування усвідомленого ставлення до дидактичного матеріалу, навчання; включення у зміст завдань цікавих сюжетів із життя: такі аспекти матеріалу розвивали інтерес до його наукового осмислення, активізували розумову діяльність, посилювали мотивацію науково-дослідної діяльності.

Власне цей педагогічний процес розглянемо на прикладі застосування пошуково-дослідницьких завдань при опануванні дисципліни “Педагогіка”. Так, на практичному занятті на тему “Методологічні засади педагогіки як науки” викладачем було використано нижченаведені типи завдань.

Завдання № 1. Ви випадково стаєте свідком розмови, під час якої студент говорить своїм друзям, що дисципліна “Вступ до спеціальності” абсолютно йому не знадобиться у майбутній професійній діяльності. Доведіть значущість дисциплін для підготовки педагогів.

Завдання № 2. Рефлексія (від пізньолат. reflexio – звернення назад) – здатність неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння по-сісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш (у тому числі й самого себе).

Проаналізуйте власну діяльність у процесі вивчення цієї теми.

1. Що викликало у Вас найбільший інтерес? Чому?

2. Які наукові поняття, факти вдалося з легкістю запам’ятати?

3. Чи відчували Ви певні труднощі в ході викладу нового матеріалу?

У чому полягають їхні причини?

Всі запропоновані завдання вимагали дослідницького підходу в їх розв’язанні з обов’язковим аналізом отриманих результатів, оцінюванням ситуації, прогнозуванням відповідно до своїх подальших дій.

Продовження педагогічного супроводу відбувалося при вивченні дисциплін циклів професійної та практичної підготовки на семінарських заняттях. Головне їхнє призначення – забезпечення певного синтезу опрацьованої майбутніми педагогами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації та професійного використання знань у навчальних умовах. Як відомо, семінари складаються з двох взаємопов’язаних ланок – самостійного вивчення студентом програмного матеріалу й обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмета, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв’язку теорії з практикою. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мис-

лення студентів, уміння відстоювати власну позицію, вести дискусію. З огляду на значущість цього роду занять, ми намагалися залучити майбутніх педагогів до якомога різноманітнішої науково-дослідної роботи.

Сутність такого виду діяльності, як *реферування*, полягає в систематизації матеріалу з теми. Але для того, щоб реферативна робота вийшла на рівень науково-дослідної діяльності, вкрай необхідно ретельно добирати теми. Ми акцентували увагу на тому, щоб студенти відображали нове бачення проблеми, торкалися найсучасніших напрямів досліджень, робили самостійні висновки та узагальнення зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків. Тобто виконана систематизація повинна мати достатній ступінь новизни: логіку, наявність нових пунктів, розмежування (вичленування) нових аспектів. Усе це може призвести до нових висновків, а також умовиводів. Якщо ці висновки зроблені самостійно, роботу можна зараховувати до пошуково-дослідницької.

Той факт, що зачитування рефератів є досить простою формою взаємодії викладача та студентів, не означає, що вона не вимагає від викладача ВНЗ ретельної підготовки. Викладач мав не просто вести бесіду, а скеровувати її в напрямі, потрібному для досягнення поставлених пошуково-дослідницьких цілей. Для успішної реалізації наміченого завдання йому потрібно детально спланувати навчальну бесіду, оволодіти технікою постановки запитань зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків, бути здатним до швидкого реагування на відповіді та репліки майбутніх педагогів.

Досить нелегкими для студентів виявилися завдання, пов'язані з *пошуком аргументів для доведення факту, закону чи формули*. Така робота найчастіше буває необхідною для доведення очевидних на перший погляд речей, підтвердження моделей і закономірностей, що спрацьовують на практиці, але не мають строгого доведення. У цьому випадку проблема вже окреслена, завдання фактично поставлені – залишається їх вирішити. Це достатньо складна робота, що вимагає наукової інтуїції, заснованої на знаннях у цій галузі, масштабного мислення, оскільки аргумент, який шукають, може мати системний (багатокомпонентний і складний) або опосередкований (непрямий) характер.

Так, після того, як були вислухані аргументи студентів з метою інтелектуального збагачення, для роздумів і дискусій викладачем запропоновано фрагмент із книги українського вченого-психолога І. Русинки: "...найнебезпечнішим для людини – є *невміння думати*. Якщо ви уважно поспостерігаєте за собою, то незабаром помітите, що формулюєте думки, які ґрунтуються лише на бажанні, щоб щось здійснювалося або не здійснювалося. На жаль, у людей виробилася звичка формувати думку, не вивчивши факти, тому і мислення у них залишається неадекватним, тобто таким, що не співвідноситься з реальністю. Натомість, людина, яка прагне мислити, мусить бачити факти, а не ілюзії й упередження, і розумно поводитися з ними. Той, хто хоче мати справу з реальністю, мусить пам'ятати, що справжня мудрість починається з визнання фактів, якими б вони неприємними, небажаними, незручними, не-

ймовірними та навіть безглуздими не здавалися, бо зазвичай саме завдяки їм у нас постає можливість дізнатися про істинний стан речей, приховану сутність явища, події, з якими ми стикаємося. Справжній дослідник (а кожна мисляча особа прирівнюється до вченого-дослідника, який намагається висунути свою гіпотезу про те, що відбувається в реальності) повинен бути прив'язаний до фактів, пов'язаний фактами, оскільки вони, базуючись на безсторонності й об'єктивності, найбільш точно характеризують реальність, у якій йому доведеться облаштовуватися..." [5, с. 143].

У процесі обміну думками зі студентською аудиторією, ми ставили такі запитання:

1. Чи поділяєте Ви погляди автора? Чому?
2. Як Ви дійшли цього висновку?
3. Яка інформація або аналіз яких власних спостережень переконали Вас у правильності суджень автора?

Відповіді на ці та інші запитання допомагають студентам усвідомити власну роль у розв'язанні професійних завдань, *спонукають їх до активної інтелектуальної співпраці*, що має відбуватися тактовно, без зайвого примусу, і таким чином підготувати майбутніх педагогів до складніших видів співробітництва.

Велика увага приділяється самостійній роботі студентів при вивченні курсу "Історія педагогіки". З кожної теми пропонувалася низка цікавих дослідних завдань, зокрема таких:

1. Порівняйте підходи до виховання у філософських ученнях Давньої Греції (за вибором: Демократ, Сократ, Платон, Аристотель). У чому Ви вбачаєте причини їх полярної відмінності? Побудуйте порівняльну таблицю.

2. Проаналізуйте особливості народознавчої діяльності О. Духновича. Чи з усіма підходами Ви погоджуєтеся? З якими саме і чому?

3. Охарактеризуйте емпірико-сенсуалістичну концепцію виховання й освіти Д. Локка. Що з цієї концепції успадкувала сучасна освіта?

4. Занесіть у порівняльну таблицю та проаналізуйте вимоги до вчителя, сформульовані М. Квінтіліаном та В. Сухомлинським. Які суттєві відмінності Вами виявлено?

5. Розкрийте характерні особливості педагогічних ідей гуманізму Франсуа Рабле (на прикладі роману "Гаргантюа і Пантагрюель").

6. Складіть розгорнуту анотацію до книги Я. Коменського "Велика дидактика".

7. Підготуйте твір-есе на тему: "Вальдорфська вільна школа: "за" і "проти".

Також майбутнім педагогам пропонувалося обґрунтувати свою позицію за висловлюваннями педагогів минулого (письмовий міні-твір з короткими відомостями про його автора):

– "Краще зовсім не здобувати освіти, ніж здобути її для світських суєт, гордості, обманів, хитрощів, нечесності чи лицемірства" (Я. Коменський);

- “Ніхто не стає доброю людиною випадково” (Платон);
- “Ми краще пізнаємо свої помилки у поведінці, ніж у мисленні” (Сенека);
- “Хто просувається вперед у науках, але відстає у моральності, той більше йде назад, ніж уперед” (Аристотель);
- “Природа бажає, щоб діти були дітьми, раніше ніж вони стануть дорослими” (Ж.-Ж. Руссо);
- “Хочеш наукою виховувати учня, люби свою науку і знай її, й учні полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх, але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не примушував вчитися, наука не матиме виховного впливу” (Л. Толстой).

У результаті обговорення завжди відбувалася жвава дискусія, а самими студентами було запропоновано ввести до форм виконання самостійної роботи підготовку презентацій за допомогою редактора Microsoft PowerPoint. Кращі розробки студентів використовувалися нами під час занять з курсів “Педагогіка”, “Історія педагогіки” та “Вступ до спеціальності”.

Дослідницький характер у навчально-виховній педагогічній дії в якості важливої умови становлення студента-педагога набуває особливої впливовості. Практично на кожному занятті з вищезазначених курсів застосовувалися *стратегії поглиблення* (добір додаткової літератури; вміння спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень з виокремленням найголовнішого тощо); *інтелектуальне взаємозбагачення* (інтеграція набутих знань і умінь у практичну площину; використання міжпредметних зв'язків із психологією, соціологією, філософією, культурологією, засноване на радості від спільної навчальної діяльності та спілкування); *багаторівневий підхід* (“покрокове” ускладнення змісту пошукової діяльності майбутніх педагогів шляхом звуження або розширення “інформаційного поля” дослідницьких завдань).

Отже, першим кроком залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи було виконання таких завдань:

- 1) формування позитивного ставлення студентів до вибору дослідницьких завдань (роз'яснення змісту завдань та стимулювання потреби у їх виборі);
- 2) заохочення навчальних досягнень майбутніх педагогів;
- 3) навчання самостійно планувати свою діяльність і досягати поставленої мети, формування елементарних дослідницьких та навчально-пізнавальних умінь, надання алгоритмів початкових дій;
- 4) формування науково-дослідницької культури, ознайомлення з особливостями професійної діяльності педагога-дослідника.

З огляду на цілеспрямований характер педагогічного супроводу майбутніх педагогів, зауважимо, що професійна діяльність сприяла усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, обґрунтуванню їхньої позиції, розкриттю наукового потенціалу, оволодінню вміннями порівнювати, аналізувати й узагальнювати матеріал, застосовуючи

прийоми співпраці, взаємодопомоги та взаємоконтролю в процесі дослідницької діяльності.

Особливо впливовими й ефективними на цьому етапі виявились методи наукової комунікації, де є усталені традиції, започатковані такими видатними вченими, як С. Амеліна, В. Вернадський, С. Єрмоленко, В. Радул та ін.

Персоналізація та діалогізація процесу навчання у ВНЗ потребують значного поглиблення й розширення знань і вмінь студентів з наукової комунікації, набуття досвіду обміну інформацією. Досвід упровадження діалогічно-дискусійних технологій професійного спрямування трансформує навчальний процес у співнавчання, взаємонавчання, де майбутній педагог отримує можливість реалізувати свою індивідуально-особистісну позицію.

Важливого значення в підготовці педагога-дослідника ми надаємо науковим дискусіям. У нашому випадку набуття досвіду вести діалог на цьому етапі відбувалося за допомогою розробленої системи практичних занять “Тренінгу наукового комунікативного діалогу” для студентів I–II курсів. Кожне заняття розроблене з розрахунку на одну пару (1 год. 15 хв. – 1 год. 20 хв.). На перших заняттях основними завданнями було ознайомлення з основними правилами його проведення; розвиток комунікативності, емпатії, толерантності студентів; формування самосвідомості й самоорганізації майбутніх педагогів шляхом засвоєння особливостей наукового діалогу; напрацювання практичних навичок ведення діалогу. У процесі виконання комунікативних вправ відбувалося вироблення автоматичних умінь, підвищувалася свідомість виконання дій у певній послідовності.

Висновки. Отже, виходячи зі специфіки мети та завдань орієнтаційно-дослідницького етапу експериментального навчання, передбачалося створення інноваційно-психологічного середовища з метою формування потреби майбутніх педагогів у здійсненні науково-дослідної роботи; формування та закріплення знань про педагогічну науку; усвідомлення ними професійної значущості науково-дослідної роботи; розуміння ролі та значення розв’язання дослідницьких завдань у професійній діяльності педагога.

Таким чином, розроблення стратегії педагогічного супроводу орієнтаційно-дослідницького етапу організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів мало вплинути, передусім, на розвиток їхніх особливих особистісних якостей, на обрання ними правильних науково-педагогічних позицій.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательных обобщениях / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 114 с.
2. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – Москва : Знание, 1980. – 96 с.
3. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – Київ : Імекс–ЛТД, 2009. – 352 с.
4. Роджерс К. Р. Эмпатия. Психология эмоций / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – Москва : Класс, 1991. – 412 с.
5. Русинка І. Психологія : навч. посіб. / І. Русинка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Київ : Знання, 2011. – 407 с.

6. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 419–654.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Сущенко Л. А. Содержание и формы подготовки педагога-исследователя в условиях университета

В статье обоснованы и проанализированы особенности организации поисковой работы будущих педагогов на ориентационно-исследовательском этапе экспериментальной работы. Раскрыта система поисково-исследовательских задач, которая основана на современных требованиях к будущим педагогам, предъявляемых к их подготовке. Определены пути эффективного протекания учебно-воспитательного процесса средствами научно-исследовательской работы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *поисковая работа, научно-исследовательская работа, будущий педагог, педагог-исследователь, ориентационно-исследовательский этап, экспериментальное обучение.*

Sushchenko L. The Content and Form of Training of the Teacher-Researcher in a University

In the article the features of the organization and analyzed the search of future teachers at orientation-exploratory phase of experimental work. Discloses a system of search and research tasks, which is based on modern requirements for future teachers showed to their preparation. The author defines the effective flow of the educational process by means of research in higher education.

Outlined ways to prepare future teachers for orientation-stage research pilot study led to the finding of a scientific way of identifying factors that facilitate and accelerate the process of students' experience of innovative behavior, implementation of joint research using methods of cooperation, mutual support, mutual process of research. However, providing individual approach in established groups can promote deliberate didactic pedagogical support future teachers as preventive and operative dosed help in solving their individual problems associated with the successful promotion of learning, communication.

Given the purposeful character pedagogical support future teachers, we note that it has contributed to understanding of cause-effect relationships in educational material, grounding their positions, the disclosure of scientific potential, mastering skills compare, analyze and summarize material using methods of cooperation, mutual support and mutual in the research.

Proved that the development of a strategy orientational pedagogical support and research phase of research work for future teachers was influenced primarily on the development of their special personal qualities, their right to elect scientific and pedagogical approaches.

Key words: *search work, research work, future teacher, teacher-researcher, orientation-stage research, experiential learning.*

ДИНАМІКА РЕФОРМУВАННЯ ВСТУПНОГО ІСПИТУ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КНР

У статті представлено динаміку реформування вступного іспиту до вищих навчальних закладів в Китайській Народній Республіці, зокрема, продемонстровано історичне коріння формування сучасного шанобливого ставлення китайців до вступних іспитів до закладів вищої освіти, відстежено зміни в адміністративному підпорядкуванні освітніх органів Китаю, зображено зміст та структуру вступного іспиту на рубежі століть, розкрито основні особливості зарахування до закладів вищої освіти.

Ключові слова: вступний іспит, абітурієнти, зарахування, вищі навчальні заклади Китаю.

Необхідність усвідомлення та розробки системи спеціальних заходів, що передбачають оновлення освітніх процесів в Україні, продиктована сучасними стратегіями розвитку освіти в світі. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є звернення до досвіду інших країн, зокрема, Китайської Народної Республіки, темпи розвитку якої вражають. За статистичними показниками приблизна кількість мешканців Китаю становить 1,5 млрд осіб. Високий показник густоти населення безпосередньо впливає на життєдіяльність кожного мешканця. Так, наприклад, дуже непростим завданням стало набуття статусу конкурентоспроможного фахівця на ринку праці країни. Важливо зазначити, що здобуття освіти китайці традиційно сприймають як “перепустку в життя”. Упродовж багатьох століть освічена людина в Китаї мала певні привілеї, сьогодні наявність диплома про вищу освіту істотно підвищує шанси китайців на отримання бажаної роботи. А отже, вступний іспит до закладів вищої освіти Китаю й нині вирішує подальшу долю молоді, тому більшість випускників шкіл вбачає своє становлення як особистості тільки за умови отримання вищої освіти.

Питання контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності молоді було і є “гарячою” темою для дослідників. Аналіз праць дає змогу визначити напрям їх наукового пошуку. Наприклад, значення контролю визначенням його видів, форм, засобів обґрунтовували Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, А. Белкін, Т. Ільїна, Т. Князева, Є. Петровський та ін. Розкриття специфіки організації контролю навчально-пізнавальної діяльності молоді в сучасних умовах відображено у працях В. Аванесова, С. Архангельського, В. Беспалько, В. Буряка, В. Гриньовой, Т. Дмитренко, Н. Карапузової та ін. Історико-педагогічні аспекти організації контролю і оцінювання знань представлено в дослідженнях А. Відченко, В. Віхрущ, М. Євтуха, С. Золотухіной, О. Сухомлинської та ін. Обґрунтування й експериментальна перевірка тестового контролю учнів і студентів розглянуто в працях Т. Солодкої, В. Безверхової та ін. Досвід організації контролю і оцінювання знань учнів і студентів за кордоном розглянуто у роботах Н. Бовіной,

Н. Боревської, І. Зварич, В. Клепікова, О. Кузнецовой, Н. Пазюри, Н. Чорної та ін.

Свідченням існування певного інтересу в сучасних українських науковців до питань організації контролю за навчальними досягненнями в сучасних ВНЗ Китаю слугують дослідження Н. Джгун, С. Дьячкова, Л. Калашник, О. Шацької та ін.

Метою статті є відстеження динаміки та виявлення особливостей реформування вступного іспиту до вищих навчальних закладів в Китайській Народній Республіці.

Після організації Китайської Народної Республіки у 1949 р. й до 90-х рр. XX ст. всі державні реформи в галузі освіти країни диктувались Міністерством освіти в Пекіні. Проте з початком упровадження політики децентралізації у сфері освіти відповідальність за місцеве реформування було передано місцевим урядам з питань національного освітнього екзаменування у провінціях та містах [1; 2]. Через ці зміни вступний іспит втратив форму єдиного уніфікованого стандарту в межах всієї країни. У 1987 р. було засновано екзаменаційний центр при Міністерстві освіти КНР, основним завданням якого було реформування організації контролю навчальних досягнень абітурієнтів під керівництвом спеціалізованого органу [7]. Наступного року відбулася національна стандартизація вступного іспиту, основним завданням якої стало затвердження постійних складових гуманітарних і природничих наук вступного іспиту [7].

Оновлені в 1994 р. вступні іспити являли собою синтезований блок гуманітарних і природничих наук, що визначався за формулою: “3+2”, де “3” – три обов’язкових для складання дисципліни: рідна мова, математика та іноземна мова; “2” – дві дисципліни за вибором з гуманітарного блоку, найчастіше ними ставали історія та політика [7]. У 1997 р. існуючу формулу “3+2” замінили на “3+1” [7]. Як і раніше, трьома обов’язковими для складання дисциплінами були рідна мова, іноземна мова та математика. Четвертий іспит абітурієнти обирали з таких дисциплін: хімія, фізика, історія, географія.

У 1999 р. вступні іспити відповідали новій формулі: “3+х”, де “3” – обов’язкові дисципліни; “х” – в залежності від профілю ВНЗ був представлений блоком завдань із гуманітарних, природничих або гуманітарно-природничих наук [7] (див. табл.).

Таблиця

Вступний іспит за формулою “3+х”

“3” – обов’язкові дисципліни	“х” – дисципліна за вибором		
	Синтезований блок із природничих наук	Синтезований блок із гуманітарних наук	Синтезований блок із гуманітарно-природничих наук
Рідна мова	Фізика	Політика	Фізика Хімія
Математика	Хімія	Історія	Біологія Політика
Англійська мова	Біологія	Географія	Історія Географія

З таблиці видно, що іспит до вищих навчальних закладів Китаю був представлений трьома варіантами: “3+ синтезований блок із гуманітарних наук”, “3+ синтезований блок із природничих наук” та “3+ синтезований блок із гуманітарно-природничих наук”.

До змісту гуманітарного блоку вступного іспиту належали політика, історія та географія, в свою чергу природничий блок був представлений фізикою, хімією та біологією. Абітурієнти мали право самостійно обирати, який блок іспитів “х” складати (див. табл.).

В аспекті досліджуваного питання відзначимо, що в Китаї з середини минулого століття й донині розрізняються “закриті” та “відкриті” іспити. Так, “закриті” іспити, на відміну від “відкритих” іспитів (“із відкритою книгою”), виключають можливість користування будь-якими допоміжними навчальними матеріалами. Вступний іспит до закладів вищої освіти Китаю відноситься до закритого типу. До іспитів “із відкритою книгою” належать переважно підсумкові іспити з ідеологічних й філософських дисциплін [5].

У табл. 1 зазначено, що невід’ємними складовими дисциплінами вступних іспитів протягом досліджуваного періоду залишалися математика, рідна мова й іноземна мова (переважно англійська). Проведене дослідження свідчить, що в період 1951–2000 рр. найчастіше завданням вступного іспиту з рідної мови залишалось написання твору, проте також практикувалось використання таких завдань, як опис портрету або шаржу, аналіз запропонованого художнього твору або вірша, твір з елементами філософських роздумів тощо [7; 8]. Вивчення історико-педагогічних джерел [7; 8] дає змогу стверджувати, що теми творів з рідної мови на вступному іспиті впродовж досліджуваного періоду віддзеркалювали актуальність конкретної ситуації для країни в залежності від етапів розвитку. Так, наприклад, з моменту заснування КНР (1949 р.) і до закінчення “Культурної революції” (1977 р.) у темах творів вступних іспитів зазвичай поставали політичні питання країни, питання активізації патріотизму нації, питання мотивації до отримання вищої освіти тощо. Тоді як після 1977 р. теми творів вступного іспиту стали аполітичними, більшої уваги стало приділятися популяризації питань освіти, виховання, моральності людства. Більшість тем творів на вступному іспиті впродовж другої половини ХХ ст. присвячувалась шанобливому ставленню до батьків, важливості виховання високоморальної людини патріотичного складу з відповідальним ставленням до навколишнього середовища, потяг до знань, любов до літератури тощо. З початком 80-х рр. ХХ ст. після приходу до влади Ден Сяопіна все більше стали заохочуватись творчість абітурієнтів та прояв їх новаторського підходу до теми твору.

Наприкінці 90-х рр. регламентований обсяг твору на вступному іспиті до закладів вищої освіти Китаю повинен був сягати щонайменше 800 ієрогліфів, тоді як у 50-ті рр. норма складала 400 ієрогліфів [8]. Отже, вимоги до освіченості абітурієнтів за півстоліття зросли вдвічі.

Згідно з “Програмою розвитку освіти Китаю у ХХІ ст.” [4] одним з найважливіших завдань розвитку контролю навчальних досягнень учнівсь-

кої молоді в країні стало збільшення шансів випускників шкіл вступити до вищих навчальних закладів. Відповідно до цього завдання було вжито певних заходів. Так, окрім вступних іспитів до ВНЗ Китаю, що проводяться у липні, навесні у великих містах було додатково організовано іспити для абітурієнтів, які закінчили школу в минулі роки.

Варто зауважити, що оголосивши масовізацію здобуття вищої освіти, Міністерство освіти КНР у 2001 р. змінило правила зарахування до ВНЗ. Так, наприклад, було знято вікові обмеження абітурієнтів, а також дозволено вступати до ВНЗ тим, хто знаходиться в шлюбі, що раніше було заборонено [6].

Висновки. Китай – країна, давня історія існування якої налічує п'ять тисяч років. Як вже було зазначено, освіта Піднебесної ґрунтувалася на традиціях. Так, у Давньому і Середньовічному Китаї контроль за навчальними досягненнями мав відображення в Імперських іспитах, успішне складання яких зумовлювало набуття особливого статусу й отримання високого чину. Отже, шанобливе ставлення до освіти, зокрема, до екзаменаційних заходів, здавна притаманне китайцям.

Оскільки організація контролю за навчальними досягненнями учнівської молоді в Китаї завжди перебувало під впливом соціально-політичних чинників розвитку країни, тому динаміка розвитку вступного іспиту до ВНЗ країни має неоднорідний характер. Проте, підсумовуючи викладений матеріал, варто зазначити, що вивчення досвіду Китайської Народної Республіки з реформування вступного іспиту до ВНЗ (правила зарахування до ВНЗ, зміст і структура вступного іспиту тощо) являє собою певний інтерес для вітчизняних науковців з огляду на проблему вдосконалення організації ЗНО в Україні та потребує подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Антиповский А. А. Политика в области науки и образования в КНР 1949–1979 / А. А. Антиповский, Н. Е. Боровская, Н. В. Франчук. – Москва : Наука, 1980. – 288 с.
2. Пазюра Н. Основні напрями реформування вищої освіти в Китаї / Наталія Пазюра // Педагог професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 181–188.
3. Kirkpatrick R. The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students / Robert Kirkpatrick // Backwash from Classroom to Child Shinawatra International University. – Thailand : Language Testing in Asia Volume one, Issue three October, 2011. – P. 36–45.
4. The Education Development Plan for the 21st Century (1998) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.moe.edu.cn/wenxian/oi.htm>.
5. Unger Jonathan Education Under Mao / Jonathan Unger. – New York : Columbia University Press, 1982. – 167 p.
6. Zhou B. Chinese education for the twenty-first century / B. Zhou. – Beijing : Higher Education Press, 1990. – 212 p.
7. 204陈学飞总. 中国高等教育研究50年 (1949–1999) / 陈学飞总主编 / – 北京:教育科学出版社. – 1999. – 530 p.
8. 吴坚. 高考统测对高考成绩预测作用分析 / 吴坚, 杜建华 // 大理师专学报– 2000年02期. – P. 96–99.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2015.

Хотченко И. А. Динамика реформирования вступительного экзамена в высшие учебные заведения в КНР

В статье представлена динамика реформирования вступительного экзамена в высшие учебные заведения в Китайской Народной Республике, в частности продемонстрированы исторические корни формирования современного уважительного отношения китайцев к вступительным экзаменам в высшие учебные заведения. Отслежены изменения в административном подчинении образовательных органов Китая, раскрыты содержание и структура вступительного экзамена на рубеже столетий, а также основные особенности зачисления в высшие учебные заведения.

Ключевые слова: *вступительный экзамен, абитуриенты, зачисление, высшие учебные заведения Китая.*

Khotchenko I. The Dynamics of Reforming the Entrance Examination to the Higher Educational Establishments in the PRC

This article presents the dynamics of reforming the entrance examination to the Higher Educational Establishments in the People's Republic of China, for instance, the historical roots of contemporary respectful attitude of Chinese towards the entrance exams to the Higher Educational Establishments is demonstrated, the changes in administrative subordination of educational bodies in China is tracked, the content and structure of the entrance exam at the turn of the century is shown, the main features of admission to the Higher Educational Establishments is described.

As is known, China is a country with five thousand years old history. As it was mentioned, education China used to rely on traditions. It is known that in Ancient and Medieval China control of educational progress was reflected in Imperial Examination, the successful passing of those exams conditioned the acquisition of a special status and obtaining a high rank. So, respectful attitude of Chinese to education, in particular to the examination is the main characteristic of Chinese studying youth. Nowadays the entrance examination to the Higher Education Establishments of China decides the fate of youth.

The organization of control and assessment measures, particularly the entrance examination in China always has been under the influence of social-political factors of the country development, that is why the dynamics of the entrance exams to the Higher Education Establishments of the country is diverse in nature.

The research and creative usage of the Chinese experience in the educational field, particularly the problem of reforming the entrance examination might present a certain interest for national scientists and pedagogues.

Key words: *entrance examination, entrants, enrollment, Higher Educational Establishments.*

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті висвітлено фактори, що впливають на формування інноваційного мислення у студентів інженерно-технологічного профілю в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Ключові слова: інноваційне мислення, професійно-комунікативне навчання, інформаційно-освітнє середовище, інтернет-технології.

Глобальна економіка, до якої прагне увійти Україна, вимагає якісно нового рівня освіти та постійного оновлення знань і навичок упродовж всього життя, і саме вища освіта виступає вирішальним фактором інноваційного поштовху. Це потребує не тільки збереження старої перевіреної часом освітньої системи, а й вчасної її модернізації та ефективного поєднання зі світовими досягненнями. Особливого значення набувають уміння людини самостійно й нестандартно мислити, прогнозувати результати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності.

Про необхідність формування інноваційного, творчого мислення особистості свідчить також невпинне зростання потреб суспільства у фахівцях інженерного профілю, які здатні вирішувати складні теоретичні та практичні завдання. Саме тому розкриття творчого потенціалу, створення оптимальних умов для самореалізації особистості, розвитку креативності, формування інноваційного мислення є пріоритетними завданнями сучасної освіти.

Дослідженню проблем творчості, креативності, інноваційної діяльності присвячені наукові праці Р. Швай, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, В. Андрущенко, Є. Ільїна, В. Кременя, О. Музики, Я. Пономарьова, В. Роменця, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, О. Іваницького, Е. Торренса, Ю. Трофімова, Р. Шмідта, В. Юркевич та ін. Психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості досліджують Б. Ананьєв, О. Виговська, Н. Коломінський, В. Моляко, В. Паламарчук, В. Семиченко, Т. Сущенко, та ін.

Мета статті – дослідити фактори впливу на формування й розвиток інноваційного мислення в студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища технічного університету.

Сучасна система освіти покликана підвищувати конкурентоспроможність майбутніх інженерних кадрів за рахунок вирішення широкого спектра завдань щодо формування професійних навичок, у тому числі в умовах мінливого зовнішнього середовища. На думку Г. Єгорової, сучасна система вищої освіти орієнтована головним чином на розвиток пам'яті, на запам'ятовування та відтворення великих масивів накопичених даних і гото-

вих рішень типових завдань (застосування системи тестування як основного способу оцінювання рівня і якості знань). А це не сприяє розвитку інноваційних форм, тому що мислення “налаштоване” на режим вибору, а не творчості та виявляється нездатним до ефективної роботи. Тому для розвитку креативних форм індивідуального інноваційного мислення, насамперед, необхідно здійснити стратегічний перехід від “ретрансляції” до “інноваційної” спрямованості освіти. Інноваційність – поняття синтетичне, що увібрало в себе різні боки активного мислення студента. Інноваційне мислення у студента вишу може сформуватися, якщо він є суб’єктом інноваційної освіти. Модель інноваційної освіти припускає формування у студента інноваційного мислення, забезпечує його подальший інтелектуальний розвиток в умовах інноваційного суспільства [2].

Процес формування інноваційного мислення у студентів інженерно-технологічного профілю в технічному університеті відбувається за умови створення у виші відповідного творчого інформаційно-освітнього середовища під впливом низки факторів. До таких факторів можна зарахувати:

1. Формування у студентів мотивації досягти успіху в майбутній професійній інженерній діяльності. Мотиваційні прагнення досягти успіху, на наш погляд, посідають одне з ключових місць при формуванні потреби в креативності, нестандартному мисленні студентів інженерно-технологічного профілю, в процесі вирішення професійних завдань, розкритті їх творчого потенціалу, перш за все, у винахідницькій діяльності. У мотиваційно-емоційній сфері діяльність викладача спрямована на допомогу студентам у відкритті власних творчих можливостей, на підвищення їх самооцінки та подолання тих перешкод, які ускладнюють творчу активність, розвиток оптимістичних підходів до пізнавальних проблем, набуття умінь у розв’язанні критичних ситуацій, розвиток поваги до виявів творчості. Наприклад, В. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Загальна структура творчого потенціалу визначається такими складовими: задатки, нахили, які проявляються в наданні переваг чомусь, інтереси, їх спрямованість, допитливість, потяг до створення чогось нового, швидкість у засвоєнні нової інформації, прояви загального інтелекту, наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність, вміння знаходити вихід зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [5, с. 3]. Мотиви діяльності пов’язані з внутрішньою мотивацією, процес пізнання та результати діяльності приносять задоволення як тому, хто навчається, так і тому, хто навчає. Потреба у досягненні досконалості, вищого рівня майстерності та професіоналізму у вибраній галузі є намаганням підтверджувати та підвищувати значущість власної особи (наприклад, як кращого учня завдяки результатам творчої діяльності) [8]. Іманентно мотивованій особі приносить радість сама творча активність, тоді як особа, мотивована потребою досягнень, отримує задоволення від результатів цієї активності. Творчість може

бути мотивована багатьма способами. Зовнішня мотивація, яка пов'язана з нагородою або її очікуванням може бути поштовхом до активності певного виду. Згодом, разом з отриманим задоволенням завдяки виконанню творчої діяльності, з'являється особистісна мотивація. Тоді значення зовнішніх нагород та похвал нівелюється [9]. Саме ця складова має великий вплив і слугує поштовхом до розвитку та формування інноваційного мислення.

2. Розвиток партнерських відносин викладачів і студентів також сприяє створенню творчої атмосфери. Особистість талановитого професіонала може сформуватися тільки під впливом творчого вчителя, який застосовує інноваційні методи навчання, вміє створити творчу навчальну атмосферу, цінувати та з повагою ставитися до творчості тих, кого навчає, впливати на них, переконуючи їх у важливості творчих пошуків. Істотним фактором оптимізації розвитку творчого потенціалу студентів виступає характер міжособистісного спілкування між викладачами й студентами, розвиток їх партнерських відносин. Переваги партнерства в процесі навчання очевидні: розвиток самостійності особистості студента, свобода чи незалежність в ухваленні рішень з приводу своєї участі та своїх дій, можливість керуватися власними мотивами, спиратися на власні способи діяльності, відносна незалежність від іншого [1]. На думку Р. Швай, динамічність системи забезпечується можливістю коригування змістового, операційно-процесуального (методи розвитку креативності), мотиваційного (формування внутрішньої мотивації) та організаційного (форми організації творчої діяльності) аспектів процесу навчання. В основу побудованої системи покладено принципи індивідуалізації і соціалізації навчального процесу, активності та рівноправності суб'єктів педагогічної взаємодії зі збереженням управлінських функцій викладача, збагачення процесу навчання тренінгами творчості [7, с. 17].

3. Впровадження в освітню практику креативного, професійно-комунікативного навчання, створення відповідного інформаційно-освітнього середовища у виші є ще одним фактором, який здатен впливати на формування інноваційного мислення. В основі професійно-комунікативного навчання, на думку С. Решетняк, лежить діяльнісний підхід, спрямований на стимулювання "зустрічної активності" студентів щодо навчальної діяльності викладача шляхом активно-творчого типу надання знань, що організовує викладач для формування професійно значущих знань, умінь і навичок. Метою професійно-комунікативного навчання виступає активізація творчого підходу до оволодіння змістовними характеристиками наукового знання. Відповідно до цього, завданнями професійно-комунікативного навчання є: розвиток автономії студентів у прийнятті методичних рішень і підготовки домашніх завдань; пошук і накопичення нової інформації, формування особистої критичної оцінки у процесі аналізу й добору навчального матеріалу, зміна акцентів уваги під час навчання з пошуку правильних відповідей на розвиток уміння вирішувати проблеми. Саме таке навчання є

рушійною силою творчого висвітлення проблем, формування інноваційного мислення, креативних умінь самостійної діяльності студентів. [6, с. 566].

В умовах створеного у вищій інформаційно-освітнього середовища професійно-комунікативне навчання передбачає, перш за все, впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій. Їх використання націлено на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити й генерувати ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, які сприяють впровадженню різноманітних інновацій. Системні зміни в процесі навчання забезпечуються шляхом трансформації традиційного навчання в інноваційне, в якому студент є рівноправним суб'єктом педагогічної взаємодії. [3]. Однією з типових форм мультимедійних технологій є мультимедійна презентація. Мультимедійна презентація – це подання навчальної інформації у трьох форматах: відео, аудіо й текстовому (у вигляді слайдів) [4]. Порівняно з традиційними формами навчального процесу мультимедійні презентації мають певні переваги. Їх застосування дає змогу: підвищити інформаційну насиченість заняття та різноманітність викладення матеріалу (текст, графіка, анімація, відео тощо), суттєво підвищити концентрацію уваги й засвоюваність матеріалу, забезпечити доступність і краще сприйняття матеріалу за рахунок паралельного подання інформації в різних модальностях: візуальній і слуховій. Завдяки цьому поєднанню відсоток інформації, яку запам'ятовує студент, значно збільшується порівняно з традиційною лекцією, створює викладачу й студентам більш комфортні та креативні умови роботи. За умови розміщення ключової інформації в спеціально створених оболонках для навчальних курсів, наприклад, у Moodle), студент не витрачає великих зусиль наведення записів, а концентрує їх для осмислення отриманої інформації та активної участі в процесі заняття. Мультимедійна лекція дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки – творча співпраця викладача зі студентами [6, с. 566]. Такий вид навчальної діяльності студента – це спосіб самостійно розібратися в певному питанні, є достатньо творчим, креативним, сприяє зростанню його інтелектуального рівня, сприяє формуванню інноваційного мислення.

4. Впровадження сучасних інтернет-технологій в освітній процес є ще одним важливим фактором, який впливає на формування у студентів інноваційного мислення. Маючи у своєму розпорядженні комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон студент може інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш динамічним, формувати дослідницькі вміння та навички, займатися науковою роботою, розвивати комунікативні, пізнавальні здібності, розумові якості. Освітні інтернет-ресурси – це необмежений доступ до професійної інформації, on-line курсів, web-сайтів, використання хмарних технологій, обмін інформацією з колегами й викладачами через електронну пошту, об'єднання професійних ресурсів для вирішення спільних завдань. В наш час поширюється застосування в навчальній діяльності таких новітніх форм навчання, як вебінари. Вебінар – це інтерактивне ме-

режеве навчальне заняття, яке викладач проводить дистанційно з використанням різноманітних програмних засобів і мережевих ресурсів, що забезпечують високу інформаційну насиченість і активність студентів у режимі реального часу. Мережевий характер навчання, що дає змогу вести заняття дистанційно – це головний плюс вебінару порівняно з традиційним семінаром, що вимагає фізичної присутності всіх його учасників в одній аудиторії. Разом з тим, таке заняття максимально наближене до безпосередньої взаємодії, оскільки дає змогу викладачеві вести зі студентами діалог в режимі реального часу. В сукупності це забезпечує порівняно невисоку собівартість організації занять-вебінарів за наявності необхідних технічних умов і зростання популярності вебінарів як ефективного форми стимулювання самостійної роботи студентів, можливості вибору індивідуального графіку навчання, місця та часу зустрічі з викладачем.

Другою популярною інтернет-технологією є освітній веб-квест – сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи те чи інше навчальне завдання. Розробляють такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету з його необмеженою кількістю корисної інформації в різні навчальні дисципліни на різних рівнях навчання. Вони охоплюють окрему проблему, навчальну дисципліну, тему, або можуть бути міжпредметними. Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина, або вся інформація для самостійної або групової роботи студентів знаходиться на різних веб-сайтах. Результатом такого навчання є публікація робіт у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів у мережі Інтернет. Команда працює спільно, під керівництвом викладача та відчуває свою відповідальність за опубліковані в Інтернеті результати дослідження. Такі освітні технології сприяють вдосконаленню самостійної роботи студентів і формуванню у них нестандартного інноваційного мислення та його використання в процесі розв'язання професійних завдань.

Висновки. У ході дослідження ми дійшли висновку, що на формування інноваційного мислення в студентів інженерно-технологічного профілю впливає ціла низка факторів. По-перше, наявність мотиваційних прагнень досягти успіху в майбутній професійній діяльності, творчого потенціалу особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку, потяг до створення чогось нового, нестандартного, інноваційного. По-друге, розвиток партнерських відносин студентів і викладача, який вмє створити творчу навчальну атмосферу, цінувати та з повагою ставитися до творчості тих, кого навчає. По-третє, це створення творчого інформаційно-освітнього середовища, впровадження в освітню практику креативного, професійно-комунікативного навчання, в основі якого лежить діяльнісний підхід, спрямований на стимулювання активності студентів, зміну акцентів уваги під час навчання з пошуку правильних відповідей на розвиток умінь знаходити нестандартні рішення проблем. Четвертим, не менш важливим, фактором впливу на формування інноваційного мислення у студентів є активне впровадження сучасних інтернет-технологій в освітній процес,

що дає змогу інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш динамічним, формувати дослідницькі вміння, розвивати комунікативні здібності, забезпечувати швидке й більш детальне опанування навчального матеріалу, розвивати пізнавальні здібності та розумові якості, більше заохочувати студентів до навчання.

Основні напрями подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні провідних методологічних засад щодо формування інноваційного мислення в студентів інженерно-технологічного профілю при застосуванні інформаційних освітніх технологій.

Список використаної літератури

1. Атаманчук Ю. М. Партнерські відносини викладача і студента в навчанні: за і проти / Ю. М. Атаманчук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. 4.
2. Егорова Г. И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста : учеб. пособ. / Г. И. Егорова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.
3. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. І. Іваницький. – Київ, 2005. – 41 с.
4. Интерактивные мультимедийные презентации – коммуникативные технологии нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ki4.ru/online-branding/36.html>.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
6. Решетняк С. Б. Розвиток творчого потенціалу студента у навчальному процесі ВНЗ Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / С. Б. Решетняк. – 2013. – Вип. 31 (84). – С. 564–570.
7. Швай Р. І. Творче навчальне середовище для формування креативної особистості – Освіта та розвиток обдарованої особистості / Р. І. Швай. – 2013. – № 11 (18). – С. 14–18.
8. Швай Р. І. Теоретико-методичні засади розвитку креативності учнів у процесі навчання фізики : монографія / Р. І. Швай. – Львів : Львівська політехніка, 2012. – 348 с.
9. Amabile T. M. Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity / T. M. Amabile. – Boulder : Westview Press, 1996. – 217 p.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2015.

Шумельчик Л. Б. Формирование инновационного мышления у студентов инженерно-технологического профиля в условиях информационно-образовательной среды

В статье исследуются факторы, которые оказывают влияние на формирование инновационного мышления у студентов инженерно-технологического профиля в условиях информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: *инновационное мышление, профессионально-коммуникационное обучение, информационно-образовательная среда, интернет-технологии.*

Shumelchik L. Innovative Thinking Formation Among Engineering Technological Students Under Conditions of Information and Educational Environment

The article aims to investigate factors that influence the innovative thinking formation among students of engineering and technological specialization under conditions of information and educational environment.

During our research, we found out that an innovative thinking formation is affected by a number of factors. Firstly, main factors are the motivational aspirations to succeed in their future careers, creative potential, desire to create something new, non-standard. Listed factors should be based on quickly-learning skills, general intelligence, perseverance, dedication and hard work. The second factor is partnerships between student and a teacher who know how to create the creative learning atmosphere, appreciate and respect the creativity of trainees.

The third one factor is the creation of information and learning environment, implementation of educational practice professional and communicative learning, based on the activity approach. And the last, but still important, is active usage of modern Internet technologies in the educational process that allows to intensify the learning process and make it more dynamic – to form research skills, develop communication skills and provide rapid and more complete mastery educational material, develop cognitive abilities and mental qualities, encourage students to learn.

The main directions of further research are identifying the definition of major methodological frameworks for an innovative thinking formation among students of engineering and technological specialization and applying information technologies in education.

Key words: *innovative thinking, professional communication training, information and educational environment, Internet technologies.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 41 (94)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб, В. Ю. Петрова
Технічні редактори: Н. А. Ананьїна, Ю. В. Волошина

Підписано до друку 06.03.2015.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 33,48. Обл.-вид. арк. 39,85. Тираж 500 пр. Зам. № 25-15Ж.

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.