КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 45 (98)

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. 45 (98). – 540 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. Сіднєв
доктор педагогічних наук, професор А. В. Сущенко
доктор педагогічних наук, професор О. О. Фунтікова
доктор педагогічних наук, доцент М. Д. Дяченко
доктор психологічних наук, доцент В. В. Зарицька
доктор педагогічних наук, доцент Є. А. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:
Н. Вишнякова (Республіка Польща)
М. Жумарова (Чеська Республіка)
І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 1 від 30 вересня 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. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим Міністерством освіти і науки 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

М. Д. ДЯЧЕНКО
НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІДЕЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ 9

А. І. КРУКОВСЬКА
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У ПРОСКУРІВСЬКОМУ ПЕДТЕХНІКУМІ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА (1920-ТІ РР.) 19

Е. В. ЛЕЩЕНКО
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. КОРФА 26

С. І. НІКУЛЕНКО
РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ У СТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ МИСТЕЦТВ 36

І. Г. РОЩІН
ПОГЛЯДИ ВОЛОДИМИРА БЕХТЕРЄВА НА ОСОБИСТІСТЬ ТА УМОВИ ЇЇ ПРАВИЛЬНОГО РОЗВИТКУ 43

В. В. ФОМІН
ПИТАННЯ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. Ф. ОДОЄВСЬКОГО 52

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

О. О. АНДРЮЩЕНКО
СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ “РЕФЛЕКСІЯ” ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПОНЯТТЯ 60

М. С. БАБЕШКО
ПРАЦІВНИК ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПІДПРИЄМСТВА 67

С. М. БУЛАХ
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНСТРУКТОРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 72

С. С. БУРСОВА
УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ЇХ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 80

С. І. ГОРБАНЬ
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА 87

В. С. ЗАЯРНА
ЕТАПИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ..... 94

О. І. ІВАНИЦЬКИЙ
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 103

О. В. КАНАРОВА
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ... 111

І. В. КАРАПУЗОВА
ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 117

О. С. КЛИМЕНТЬЄВА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 124

І. В. КРАВЧЕНКО
ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОРАЛЬНИХ ВЧИНКІВ 130

В. В. КУРІЛЬЧЕНКО
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЦЕНТРІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 137

С. М. КУРІННА
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ У НИХ ПОЗИТИВНОГО “Я” 146

В. А. ЛЯПУНОВА
ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ 155

Н. В. МАКОВЕЦЬКА
ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ 165

О. В. МАКОГІН
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ У КОЛЕДЖАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 172

В. В. МАСИЧ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 179

С. Ю. МАСИЧ
ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ 187

О. М. МОЗОЛЕВ
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПОЛЬЩІ 195

О. А. МУРЗІНА
ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ 203

О. О. НАДТОКА
ОЗНАКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ДЮСШ 210

В. М. ОЛІШЕВИЧ
ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 220

М. Е. ПІСОЦЬКА
ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ 225

С. К. СТЕФАНЮК, С. П. ГУРА
РЕЛІГІЙНО-СІМЕЙНІ ТРАДИЦІЇ – ЗАСІБ ВИЯВУ ПАТРІОТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ 233

Р. В. СУЩЕНКО
ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ 242

К. В. ТРОФІМУК
СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 250
О. В. УЧУЄВА
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС 261
К. В. ЦАРЕНКО
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ 267
Н. І. ЧЕРНЕНКО
ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ 276
О. А. ЧЕРНЯВСЬКА
ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ... 282
І. М. ШОРОБУРА, І. М. КРАСУЦЬКА
ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНЬОГО ПОЖЕЖНОГО-РЯТУВАЛЬНИКА У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ . 287
О. Л. ШУМСЬКИЙ
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 294

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

А. М. АНДРЄЄВ
МІЖНАРОДНІ КОНКУРСИ ЯК ВАЖЛИВА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФІЗИКИ 303
М. А. БОЙЧЕНКО
ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 313
Г. Г. ДОВГОПОЛОВА
КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ШКОЛИ 322
С. О. ДОЦЕНКО
НЕСТАНДАРТНІ ЗАДАЧІ З МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 329
І. С. ЛАПШИНА
МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН 338
Ю. В. ЛАХМОТОВА
ПРОБЛЕМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КИТАЇ 346
А. В. ЛЕОНЕНКО
ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 353
Г. А. МАРИКІВСЬКА
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ 362

Л. О. ПРЯДКО
ВРАХУВАННЯ СПЕЦИФІКИ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ УЧНІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 368

І. В. РАДЧЕНЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ . 373

О. Г. САПРУНОВА
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ . 381

К. І. СТЕПАНЮК
ПОЕТАПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 387

А. О. ТЕПЛИЦЬКА
ГУМАНІТАРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ..... 394

І. В. ШАПОВАЛОВА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: ПРОЕКЦІЯ
НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 405

ВИЩА ШКОЛА

С. М. АМЕЛІНА
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ 412

А. БАБАЛІЧ
ЩОДО ПРОБЛЕМ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... 419

Ю. В. ВАСЬКОВ, І. М. ПЕЛЕШЕНКО
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ ФУНКЦІЙ, СКЛАДУ
І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 426

Г. Ю. ВОШКОЛУП
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЛЬОВИХ ІГОР..... 432

О. О. ГАРМАШОВ
ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ..... 438

О. В. ДАЦКО
ІНСТИТУЦІЙНА ПРОГРАМА ОЦІНЮВАННЯ
ЯК СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ
У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 445

І. І. ДРАЧ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 452

В. В. ЗИРКА
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ
ПРАВДОПОДОБНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МАНИПУЛЯТИВНЫЙ АСПЕКТ..... 460

В. О. КОВАЛЕНКО
РОЗУМОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КПУ: ВИКЛИК ПРІОРИТЕТНИМ СТРАТЕГІЯМ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 468
К. О. ЛЕБЕДЄВА
СУТНІСНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ СТУДЕНТІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 475
Ф. Я. МАЙНАЄВ
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ 481
С. А. МУРАВСЬКИЙ
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ СКЛАДАННЯ І РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ 487
А. В. СУЩЕНКО
ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ 497
Ю. С. УСТИМЕНКО
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 505
О. В. ШАРАПОВА
ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 513
В. М. ШЕВЧЕНКО
ПРО УЗГОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ТА СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ОЧІКУВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ 519
Г. М. ШМЕЛЬКОВА, Н. Г. ШПАКОВА
РОЛЬ І МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ 524
І. О. ЯБЛОЧНІКОВА
ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ГРЕЦІЇ 531

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 070.422.001:378.14

М. Д. ДЯЧЕНКО
доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІДЕЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність поняття "творчий потенціал"; висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на проблему розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; визначено складники творчого потенціалу; окреслено алгоритм формування та розкриття творчих здібностей особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: *майбутній фахівець, науковий підхід, особистість, професійна підготовка, розвиток, творчий потенціал, творчі здібності, творчість.*

Розвиток активної, ініціативно-творчої, високоінтелектуальної, компетентної особистості майбутнього фахівця в умовах жорсткої професійної конкуренції значною мірою залежить від актуалізації творчого потенціалу студентів.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється потребою в узагальненні наукових поглядів на дефініцію творчого потенціалу майбутнього фахівця, а теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, метою якої стало розкриття сутності поняття "творчий потенціал"; висвітлення філософських, педагогічних і психологічних підходів до інтерпретації ідеї розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; визначення складників творчого потенціалу; окреслення алгоритму формування та розкриття творчих здібностей особистості майбутнього фахівця.

Результати аналізу й узагальнення відповідних філософських, психологічних, педагогічних досліджень засвідчують постійну динаміку поглядів на розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців як одну з характеристик їхньої професійної діяльності.

Українськими та зарубіжними вченими розроблені різні аспекти вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу особистості: філософські (П. Кравчук, М. Кузнецова, О. Чаплигін, І. Шпачинський та ін.), психолого-педагогічні (Є. Адакін, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, Н. Касаткіна, О. Матюшкін, Е. Помиткін, О. Пєхота, В. Рибалка, В. Роменець, К. Тейлор, В. Тигров, Торренс, Є. Яковлєва та ін.).

Вивчення питань, пов'язаних із розвитком творчого потенціалу майбутніх фахівців, на нашу думку, слід починати з аналізу психолого-педагогічних праць зарубіжних та вітчизняних учених (Б. Ананьєв, В. Андреєв, Ю. Бабанський, А. Богоявленська, А. Брушлинський, Р. Грановська, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Тейлор, Е. Торренс, В. Рибалка,

© Дяченко М. Д., 2015

В. Роменець, С. Сисоєва та ін.), які розглядали феномен творчої особистості та чинники, що сприяють формуванню її творчих можливостей, мотивації творчої діяльності, розвитку здібностей і творчої активності студента.

У науковому світі налічується багато дефініцій творчого потенціалу особистості. З погляду філософії творчий потенціал людини полягає в її здатності творити світ і себе. На думку Платона, наприклад, людина від народження може мати творчі здібності, які будуть використані в її діяльності лише за умови, якщо людина особисто забажає творчо працювати. Платон, як і китайські філософи, вважав, що своєю творчістю людина може приносити користь не тільки собі, а й державі; але, якщо її діяльність не сприяє подальшому моральному та матеріальному розвитку суспільства, то в такому разі людина повинна припинити творити [13].

На думку Сократа, для пробудження й розвитку прихованих творчих якостей людини, пошуку нових знань, народження нею продуктивних ідей, доцільно використовувати діалогічний метод [12].

В епоху Відродження іспанський філософ Х. Уарте (в роботі "Дослідження здібностей до наук") та німецький дослідник XVIII ст. Х. Вольф ("Психологія здібностей") сформулювали теоретико-методологічні передумови формування психології обдарованості.

У XIX ст. англійський дослідник Ф. Гальтон досліджував особистісні можливості людини ("Дослідження людських здібностей та їх розвиток"), взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей, спадковий характер здатності до творчості.

Пізніше, у XX ст., психолог К. Спірмен розробив факторну модель обдарованості, зараховуючи творчу обдарованість до інтелектуальних здібностей. На думку К. Спірмена, будь-яка інтелектуальна діяльність містить загальне начало – "загальний фактор інтелекту". Загальний (генеральний) фактор "G" утворює основу будь-яких успішних розумових дій (також цей фактор називають "загальний інтелект"). Окрім чинника "G" був виділений специфічний фактор "S", який властивий тільки одному якомусь виду діяльності, діє лише в одній ситуації і використовується в окремих галузях для вирішення певних завдань.

Кожна людина має певні творчі здібності, які складають її творчий потенціал. Учений І. Павлов розподіляв творчі можливості за видом діяльності на логічний, художній і змішаний тип.

З погляду філософії кожна людина займається творчістю за умови не механічного, а творчого підходу до виконання своєї діяльності й прагнення вдосконалити її, збагатити чимось новим.

Сучасний український філософ О. Чаплигін під потенціалом особистості розуміє інтегральну якість, яка характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні суспільних відносин і власного саморозвитку [19].

Як зазначає П. Кравчук, творчий потенціал – це системоутворювальна якість особистості, в якій відображається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини; це – інтегративне явище, що об'єднує сутнісні творчі сили особистості в реальній практиці й наддіяльнісних відносинах. Автор підкреслює, що творчий потенціал визначає властивість особистості "взаємопов'язувати", інтегрувати дії для цілеспрямованого подолання конкретні суперечності з метою виходу за межі звичайного, досягнутого [8].

Поділяємо думку П. Кравчук про те, що "ключовий момент у системі підготовки спеціаліста з вищою освітою – розвиток його творчого потенціалу, тому що саме розвиненість пошукових, аналітичних, перетворювальних здібностей студента підвищує рівень засвоєння ним професійних знань, а також умінь і навичок соціальної орієнтації до нових умов, швидкого реагування на зміну ситуації, прийняття оперативних рішень" [8, с. 128], тобто творчий потенціал є стрижневою, надпрофесійною ознакою майбутнього фахівця.

Згідно з визначенням, яке пропонує культурологічний словник, творчий потенціал – "це інтегральна категорія людини, ядро її сутнісних сил, які виражають міру активності індивіда в процесі його самореалізації. Джерелом творчої активності людини є інформаційно-енергетичний обмін" [10, с. 318].

Французький психолог Ф. Полан трактував творчий потенціал особистості як прояв комплексу якостей людської волі, вважаючи, що чим організованіша й розвиненіша воля, тим більше сформований творчий потенціал. У психологічних розвідках трактування творчого потенціалу зводиться до прояву внутрішнього життя людини у процесі її взаємодії з іншими людьми (А. Ананьєв, К. Виготський, С. Франк).

На думку І. Кона, творчий потенціал включає в себе всі властивості особистості – мислення, волю, пам'ять, знання, переконання [7]. Ці якості, як зазначає російський вчений Є. Адакін, хоч і впливають на творчий потенціал людини, але їхня сукупність властивостей більше відображає кількісний бік можливості реалізації людського "Я" [1, с. 4].

Якісна характеристика творчого потенціалу, за словами В. Овчинникова, полягає не в наявності цих та інших властивостей самих по собі, а в характері їх взаємозв'язку і спрямованості. Творчий потенціал і його прояв (активність) знаходяться у сфері якісної динаміки властивостей особистості в її співвідношенні з конкретною діяльністю [11]. В якісній характеристиці творчого потенціалу виражається єдність людського "Я" – природного й соціального, наявність природних здібностей до творчості і необхідність їх розвитку в умовах життєдіяльності. Творчий потенціал відображає властивість особистості інтегрувати власні дії щодо цілеспрямованого подолання певного протиріччя з метою виходу за межі звичайного, досягнутого, тобто це саме ті сили, що сприяють реалізації особистістю власного "Я".

У педагогіці та психології творчий потенціал розглядається як сукупність умінь, навичок, можливостей, що визначають рівень розвитку особистості. В. Моляко доводить, що творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння професійними вміннями та навичками, майстерністю виконання певних дій; здатністю до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій.

Розкриваючи педагогічні механізми розвитку творчих можливостей, розглядаючи їх як сукупність творчих якостей особистості, що відображають специфіку її спрямованості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів, С. Сисоєва вказує на те, що творчі здібності у процесі навчання розвиваються, змінюються залежно від умов, культури, активності й інтересів особистості, а рівень сформованості творчих можливостей студента – це визначені психічні процеси, які перебувають у діалектичній єдності й нерозривному зв’язку, що відображає рівень розвитку та ступінь актуалізації творчого потенціалу.

У дослідженнях із педагогіки серед складників творчого потенціалу виокремлюються інтелект, розвинена творча уява, здібності, творче мислення (С. Смирнов). Творчим потенціалом людини вважається розвиток діяльності з ініціативи самої особистості (Д. Богоявленська, В. Кан-Калик), соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення протиріч об’єктивної реальності (Є. Адакін, Н. Касаткіна).

На думку О. Матюшкіна, найвагомішою характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальна потреба як основа пізнавальної мотивації особистості, що виявляється в позитивному ставленні молодої людини до новизни ситуації, у бажанні відкрити нове у звичайному, у високій вимогливості до кольорів, форм, звуків [14].

Визначаючи творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку, В. Моляко називає його системою, яка абсолютно прихована від зовнішнього споглядання та й сам носій творчого потенціалу не завжди усвідомлює його присутність і не надає значення своїм творчим здібностям. А їх можна розпізнати лише за результатами його діяльності, за нестардатно створеним оригінальним продуктом.

За словами В. Моляко, творчий потенціал складається з задатків, нахилів, інтересів, їх спрямованості та частоти, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працелюбності; зі швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, по-

шуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [9]. Творча особистість, на думку В. Моляко, має вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в так званих, граничних станах [9, с. 4].

Особливої уваги заслуговує й позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здібність до новацій, високий рівень загального і деяких спеціальних видів інтелекту, здібність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна вольова регуляція поведінки і діяльності, самостійність, уміння управляти своїм станом, зокрема й стимулювати свою творчу активність. Учений вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється у професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення, прямо пов'язаний із рівнем професіоналізму особистості [2, с. 171].

Цікавими, на нашу думку, є позиція В. Александрової, яка розглядає творчий потенціал у єдності з духовним, зауважуючи, що "об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність дозволяє особистості досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості" [3, с. 45].

Серед основних творчих якостей особистості С. Сисоєва виокремлює:

– підсистему спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів, мотивація досягнення;

– підсистему характерологічних особливостей: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; упевненість у своїх силах і здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;

– підсистему творчих умінь: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та систематизувати інформацію; здатність до продуктивного міжособистісного спілкування;

– підсистему індивідуальних особливостей психічних процесів: напруженість уваги, альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; асоціативність пам'яті; свіжість, самостійність, цілісність, синтетичність сприйняття; пошуково-перетворювальний стиль мислення [16, с. 3].

Розглядаючи їх як сукупність творчих якостей особистості, що відображають специфіку її спрямованості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів, дослідниця зазначає, що творчі можливості у процесі навчання розвиваються, змінюються залежно від умов, культури,

активності й інтересів особистості. Як стверджує науковець, рівень сформованості творчих можливостей студента – це "спрямованість, визначені психічні процеси, що виступають у діалектичній єдності й нерозривному зв'язку" – відображає рівень розвитку і ступінь актуалізації творчого потенціалу [16, с. 107].

У контексті розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця привертає підхід О. Половинкіна й В. Попова, згідно з яким творчі здібності людини формуються у трьох вимірах:

1) психологічному: орієнтація на нове; спрямування на перетворення світу; відкритість до нового, потреба в інформації; уміння захоплюватись, дивуватися, коригувати власні погляди, вирішувати психологічні проблеми творчості; здатність працювати в умовах невизначеності;

2) гносеологічному: широкий кругозір, гнучке образне мислення, усвідомлення відносності інформації, здатність до аналізу, узагальнення й інтеграції отриманої інформації, вміння знаходити й реалізувати власний підхід, досвід розв'язування творчих завдань, інтерес до результату свої діяльності, орієнтація на складні проблеми, методологічна й методична підготовка;

3) соціальному: усвідомлення соціальної значущості творчої діяльності, стійка потреба у творчості, мотивація творчої діяльності, потреба в самовираженні, схильність до самокритики, доброзичливість, альтруїзм, оптимізм, здатність працювати в колективі, вміння організувати особисту творчу діяльність і творчість інших людей [18].

Творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; з бажання створювати щось нове; зі швидкого оволодіння уміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій.

На думку В. Андрєєва, творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності проявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному підйомі, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання; а комунікативні здібності полягають у здатностях використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів [4].

Нам імпонує науковий підхід до проблеми творчого потенціалу особистості студента, висвітлений Є. Адакіним, який визначає творчий потенціал як інтегративну якість особистості, що відображає міру можливостей реалізації її творчих здібностей і творчих сил в реальній освітній практиці, орієнтованій на отримання принципово нових соціально значущих, самостійно вироблених умінь, навичок і здібностей до дії і результату їх реалізації в тій чи іншій сфері професійної діяльності [1].

Учений стверджує, що в основі процесу становлення та розвитку творчого потенціалу знаходиться діалектичне протиріччя як елемент системи причинно-наслідкових зв'язків [1; 5], певним чином заперечуючи погляди, що існували в науковій думці 70-х рр. XX ст. щодо витоків творчого потенціалу, зокрема думку дослідниці Н. Кирилової, яка стверджувала, що діалектичне протиріччя – це універсальне джерело розвитку процесу формування творчого потенціалу особистості, його фундаментальна структура. Протиріччя визначає побудову, організацію, закономірний зв'язок і єдність, цілісність всього творчого процесу, різноманіття взаємних переходів матеріального й ідеального, необхідного і випадкового, зовнішнього і внутрішнього, загального й окремого, об'єктивного та суб'єктивного. Виступаючи джерелом руху і саморуху природи і суспільства протиріччя все ж не може бути рушійною силою творчого процесу [6, с. 51].

Український педагог сучасності Т. Сущенко, акцентуючи увагу на формуванні "генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна протягом усього життя", виокремлює "якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі в педагогічному процесі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності його організатора – викладача" [17, с. 386]. Ці погляди є концептуально важливими для нашого дослідження.

Розвиток творчих здібностей, їх актуалізація, як стверджують Н. Касаткіна, Є. Адакін, відбувається у процесі подолання протиріч між реальним рівнем творчого потенціалу суб'єкта і рівнем, необхідним для вирішення поставленої проблеми. Як стверджують дослідники, протиріччя між внутрішніми потребами людини у творчому розвитку та умовами діяльності, що забезпечують чи не забезпечують цей процес, і є джерелом становлення творчого потенціалу особистості студента, в міру подолання якого творчий потенціал розвивається і формується творча особистість [5, с. 14].

Творчий потенціал – це складна інтегральна особистісно-діяльнісна характеристика людини, що включає в себе інтелектуальний, мотиваційний і саморозвивальний компоненти. Саме вони відображають сукупність особистісних якостей і здібностей майбутнього фахівця, його психологічний стан, знання, вміння та навички, необхідні для здійснення розвитку і саморозвитку особистості через актуалізацію власних творчих сил і можливостей у навчанні та позааудиторній роботі.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця є цілісним процесом активізації творчих здібностей студента, збагачення його особистості професійно значущими рисами та властивостями, умінням доводити знання до творчого, перетворювального рівня шляхом формування конкретних особистісних і професійних рис, розвитку загальних творчих сил студента.

Аналіз широкого спектра праць із науково-педагогічної літератури засвідчив, що поняття "творчий потенціал" за головним концептом розглядається з різних позицій, здебільшого як виключно креативне явище, осно-

вою якого, на думку М. Згуровського, є принцип “створи”, замість принципу “повтори” – як незворотна якісна зміна психологічного статусу особистості, як спосіб реагування людини на вплив соціального середовища, активність людини у зміні самої себе (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Б. Вульфов, С. Рубінштейн) і як вищий етап її розвитку.

У науковому світі творчий потенціал розглядається як активність людини (Д. Богоявленська, О. Нікулін, А. Савченко); як її здатність реагувати та змінювати навколишній світ (Б. Теплов); як складна динамічна система взаємодії людини з сіспільством (К. Абульханова-Славська, В. Дружинін); як особливий вид розумової та практичної діяльності (К. Платонов); як здатність людини творити добро і надавати підтримку іншій людині (Л. Мардахаєв).

Творчий потенціал особистості визначається як складна система генетичних та психологічних властивостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей і можливостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у даному процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове вирішення проблем, а також забезпечення суб’єктивної потреби особистості у творчій самореалізації та саморозвитку.

Отже, у вирішенні проблеми розвитку творчого потенціалу особистості перетинаються інтереси філософії, історії, педагогіки, психології, економіки, генетики, фізіології, ергономіки, тому до дефініції творчого потенціалу існують різні наукові підходи, що ґрунтуються на визначенні предмета, цільових установок, методологічної основи поняття.

У процесі аналізу наукової літератури з окресленої проблеми з’ясовано, що чіткі межі визначення поняття “творчий потенціал” наразі відсутні: його трактують як творчі здібності, творчу діяльність, як синонім творчої активності. У загальнофілософському сенсі творчий потенціал розуміється як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворювальної діяльності. З погляду педагогіки і психології творчий потенціал розглядається як генетична потреба особистості у творчій самостійності, основа пізнавальної мотивації, інтегративна властивість особистості, готовність до творчого саморозвитку, як розвинена творча уява, здібності до новацій, творче мислення тощо.

Список використаної літератури

1. Адакин Е. Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / Е. Е. Адакин ; ред. Н. Э. Касаткина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.

2. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

3. Александрова В. Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В. Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 42–47.

4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань, 1998. – 317 с.

5. Касаткина Н. Э. Противоречия как источник развития творческого потенциала студентов / Н. Э. Касаткина, Е. Е. Адакин // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 2 (46). – Серия : педагогика. – С. 11–15.

6. Кириллова Н. Н. К вопросу о гносеологическом анализе личностных характеристик творца / Н. Н. Кириллова // Человек и творчество. – М., 1973. – С. 45–65.

7. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

8. Кравчук П. Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис… докт. филос. наук / П. Ф. Кравчук. – М., 1992. – 32 с.

9. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

10. Новейший культурологичекий словарь : термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост. : В. Д. Лихвар, Е. А. Подольская, Д. Е. Погорелый. – Ростов н / Д : Феникс, 2010. – 411 с.

11. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 214 с.

12. Оселедчик М. Б. Диалоги Сократа глазами логика / М. Б. Оселедчик // Логико-философские исследования. – М., 1991. – Вып. 2. – С.146 – 156.

13. Платон. Держава / Платон ; [пер. з давньогрец. Д. Коваль]. – К. : Основи, 2000. – 355 с.

14. Развитие творческой активности школьников / [Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР ; под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.

15. Сисоєва С. О. Особливості процесу творчості й їх врахування у професійній підготовці фахівців / С. О. Сисоєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2002. – Вип. 3. – С. 105–111.

16. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.

17. Сущенко Т. І. Пріоритети сучасної освіти та педагогіки з позицій планетарного підходу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 382–389.

18. Техническое творчество : теория, методология, практика [Электронный ресурс] : энциклопедич. словарь-справочник / [под ред. А. И. Половинкина, В. В. Попова]. – Режим доступа к словарю: http: //doc.unicor.ru/tt/445.html.

19. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / О. К. Чаплигін ; Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Дяченко М. Д. Научная интерпретация идеи развития творческого потенциала будущих специалистов: исторический аспект

В статье раскрыта сущность понятия “творческий потенциал”; рассмотрены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему развития творческого потенциала будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки; определены составляющие творческого потенциала; очерчен алгоритм формирования и раскрытия творческих способностей личности будущего специалиста.

Ключевые слова: *будущий специалист, научный подход, личность, профессиональная подготовка, развитие, творческий потенциал, творческие способности, творчество.*

Dyachenko M. Scientific Interpretation of the Idea of Development of Creative Potential of Future Specialists: Historical Aspect

The article reveals the essence of the concept "creative potential"; are considered the philosophical, pedagogical and psychological views on the problem of development of creative potential of future specialists in the process of professional training; identifies the components of creative potential; outlines the algorithm of formation and disclosing of creative abilities of future specialist. In the process of analysis of the scientific literature on this problem found that a clear boundary definition of the concept "creative potential" in the present time: it is interpreted as creative abilities, creative activity, as a synonym of creative activity.

Creative potential is made up of natural abilities, orientation, General intelligence, speed of assimilation of new information, curiosity, perseverance, dedication, hard work; the desire to create something new; from quick mastery of skills, mastery of certain actions; the ability to implement their own strategies and tactics to solve various problems, and find out of complicated non-standard and extreme situations.

The development of an active, initiative-creative, highly intelligent, competent personality of a future specialist in the conditions of tough professional competition largely depends on the actualization of creative potential of students. From the point of view of pedagogy and psychology of creative potential is seen as a genetic need for the individual to creative self-sufficiency, the basis of cognitive motivation, the integrative property of the individual, readiness for creative self-development, as a developed creative imagination, ability to innovate, creative thinking, and the like.

Key words: *future specialist, scientific approach, personality, training, development, creativity, creativity, creativity.*

УДК 371. 1341. 377. 8(477. 43/44) “19” (09) (045)

А. І. КРУКОВСЬКА
аспірант
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У ПРОСКУРІВСЬКОМУ ПЕДТЕХНІКУМІ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА (1920-ТІ РР.)

У статті розкрито діяльність Проскурівського педагогічного технікуму імені Тараса Шевченка з підготовки педагогічних кадрів для шкільної освіти на Поділлі в 1920-х рр. Визначено зміст навчальних дисциплін, які вивчали студенти технікуму. Охарактеризовано склад педагогічного колективу навчального закладу. Простежено процес формування контингенту студентства Проскурівського педтехнікуму в 1924–1929 н. р., динаміку його зростання. Проаналізовано навчально-матеріальну базу технікуму. Вивчено діяльність студентів та викладачів педтехнікуму в процесі ліквідації неписьменності серед дорослого населення м. Проскурова.

Ключові слова: *вчительські кадри, педтехнікум, шкільна освіта, навчальні заклади, Поділля.*

В умовах реформування системи освіти, коли вишуковуються нові підходи до навчально-виховного процесу, форми, методи організації навчальної діяльності потрібно враховувати наявний історичний досвід. Особливо це стосується питань і проблем освітньої сфери, зокрема організації підготовки педагогічних кадрів, зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів.

Вивчення освітніх процесів на Поділлі, особливо у 20-ті – першій половині 30-рр. XX ст., коли ставилися масштабні завдання реорганізації освіти з метою навчання і виховання нового покоління, здатного втілити в життя проекти більшовицької партії щодо побудови комуністичного суспільства має важливе значення й для сучасних змін в Україні, дає можливість забезпечити історичну наступність системи освіти шляхом винесення історичних уроків.

Аналіз підготовки педагогічних кадрів у Проскурівському педтехнікумі ім. Т. Шевченка, критичне осмислення недоліків у роботі закладу дадуть змогу виявити ефективні методи та способи підготовки вчителів, раціональні шляхи вдосконалення процесу підготовки зазначених фахівців, а також якісно оновити й удосконалити програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах.

Позитивний досвід минулого сприяє якісному проведенню освітніх реформ, особливо у вирішенні питань підготовки педагогічних кадрів, зростанню їх професійної та методичної майстерності.

Різнобічні аспекти дослідження даної проблеми порушуються в наукових працях А. Ф. Сурового, А. І. Гринько, В. А. Нестеренка, І. М. Шоробури, І. В. Сесака, Л. Ф. Шумлянської, М. М. Дарманського, О. М. Заваль-

© Круковська А. І., 2015

нюка, Ю. В. Телячого та ін. У роботах цих авторів розкривається здебільшого історичний контекст порушеної нами проблеми.

Окремі історико-педагогічні аспекти проблеми підготовки педагогічних кадрів для шкільної освіти знайшли висвітлення у дисертаціях Н. Ю. Балабуст "Підготовка педагогічних кадрів для шкільної освіти в Подільській губернії (1864–1917 рр.), О. Ю. Осмоловської "Державна політика щодо професорсько-викладацьких кадрів радянської України (1920 – 1930-ті рр.), В. Хомича "Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр.)" та ін.

Метою нашого дослідження є вивчення, аналіз організаційно-педагогічних аспектів підготовки вчительських кадрів для шкільної освіти у Проскурівському педтехнікумі імені Тараса Шевченка, одному з найдавніших педагогічних навчальних закладів Поділля (створений 1 жовтня 1921 р. й у різних статусах функціонує донині).

Враховуючи сучасні тенденції в історико-педагогічній науці, які стосуються усвідомлення і переосмислення методологічних підходів, розширення джерельної та історіографічної бази, необхідних для всебічного висвітлення питання підготовки вчительських кадрів та підвищення їх професійної майстерності, з'явилася об'єктивна потреба комплексного історико-педагогічного вивчення окресленої проблеми.

Після Української революції 1917–1921 рр. відбувалися докорінні зміни у соціально-економічному та культурно-освітньому житті. На початку 1920-х рр. на Поділлі гостро відчувалася нестача кваліфікованих вчительських кадрів, що було зумовлено великими втратами серед учительства внаслідок бойових дій, хвороб, голоду, еміграції.

Невідкладним завданням радянської влади стало створення системи підготовки педагогічних кадрів через різні навчальні заклади: педагогічні школи, курси, технікуми, інститути народної освіти. Закладами вищого типу в цій системі були визначені інститути і технікуми. Термін навчання в інститутах становив 4-5 років, а в технікумах – 3-4 роки [6].

Педагогічні технікуми по всій республіці створювалися, як правило, на основі існуючих раніше 3-річних педагогічних курсів. Не є винятком і діючі в той час на Поділлі Проскурівський, Вінницький, Гайсинський, Тульчинський і Шепетівський педтехнікуми.

В одному зі звітів про роботу Проскурівського педтехнікуму зазначалося: "Проскурівський педтехнікум є цілком витвір революції. У м. Проскурові педагогічної установи не було, аж у 1921 р., в жовтні, було засновано профшколу на правах учительської семінарії. 1922 р. її перейменовано у вищі трирічні педагогічні курси; в 1923 р. перейменовано в педтехнікум, а потім, за розпорядженням Народного Комісаріату Освіти – знову у вищі 3-річні педагогічні курси…" [7, с. 254].

Провідне місце серед навчальних закладів Поділля, що готували учительські кадри займав трирічний педагогічний технікум ім. Т. Шевченка, який був реорганізований з Проскурівських трирічних вищих педагогічних

курсів у 1924 р. У 1925-30 рр. – це вже чотирирічний педагогічний технікум, який готував учителів для семирічної трудової школи [4, с. 15].

Особливою подією в історії закладу став перший випуск учнів об'єднаних груп набору 1921-1922 років, який відбувся 1925 року. Дипломи одержали 42 студенти, які були направлені на роботу вчителями 5-7 класів, в школи Проскурівської округи, створеної після ліквідації повітів. Окремі випускники стали завідуючими шкіл [1].

У Перспективному плані Проскурівського педагогічного технікуму на 1925-1926 навчальний рік зазначалося, що "вся пророблена робота не дала можливості виконати того, що було необхідне для технікуму" [9].

До навчального плану технікуму включалася велика кількість дисциплін, що поділялися на три цикли: соціально-економічний, виробничий і педагогічний. У 1925-1926 навчальному році, згідно з навчальним планом, студенти вивчали такі дисципліни:

1) соціально-економічний цикл: радянська держава і право, економічна географія і політична економія, марксизм і ленінізм, історія класової боротьби, українська література, методи політосвітньої роботи;

2) виробничий цикл: енциклопедія сільськогосподарського виробництва, метеорологія, фізика, хімія, сучасна природа, математика;

3) педагогічний цикл: педологія, система радянської освіти, комуністичний дитячий рух, дидактика нової школи, методи навчання грамоти, наукова організація праці, школознавство, сучасні педагогічні течії, українська мова, образотворче мистецтво, співи, навчальні програми трудових шкіл, фізкультура, праця в майстернях, німецька мова [7, с. 259].

Велика увага приділялася вивченню краєзнавства. К. Г. Гайовий, тодішній директор, визначав краєзнавство як новий метод освітньої та наукової праці. Обґрунтовуючи роль краєзнавства писав: " Щоб відповідно підготувати до життя майбутніх громадян, школа зобов'язана дати учням певний мінімум знань щодо свого краю… Краєзнавство у нас поставлено не як звичайна дисципліна, а як база цілого комплексу явищ, що досліджуються різними дисциплінами"[7, с. 260]. Крім того, зважаючи на складні умови в яких перебували навчальні заклади студенти постійно брали участь у громадському житті, акцентувалася увага на політичному вихованні студентської молоді.

Навчальний план Проскурівського педтехнікуму на 1927-1928 навчальний рік передбачав існування трьох академгруп підготовчого курсу та п'ятнадцяти академічних груп наступних трьох курсів. Документ подає зміст навчальних дисциплін, які вивчали студенти технікуму, визначає кількість годин, які відводяться на кожен предмет [3, с.340]. Студенти технікуму вивчали суспільствознавство, економічну географію, політекономію, історію класової боротьби, історичний матеріалізм, основи радянського будівництва, методи політосвіти, комуністичний дитячий рух, літературу, енциклопедію виробництва, математику з методикою, фізику, хімію, метеорологію, геологію з елементами світобудови, ботаніку-зоологію, біоло-

гію, методику краєзнавства, анатомію і фізіологію дитини, педологію, педагогіку, дидактику і школознавство, педсистеми, українську та російську мови з методиками, образотворче мистецтво, співи, фізкультуру, трудове навчання, німецьку мову [4, с. 18].

Крім навчання студенти виконували різну роботу у садово-польовому господарстві. Важливу роль у підготовці в технікумі майбутніх спеціалістів відіграла практика, яку студенти проходили під керівництвом викладачів, проводячи пробні уроки в школах і дитсадках [7, с. 261].

Педагогічний колектив складався переважно з представників старої інтелігенції: Д. І. Попа – директор курсів, викладач хімії, фізики; К. Г. Гайовий – з березня 1924 р. директор технікуму, викладач суспільних дисциплін; Ващенко-Захарченко – завуч, викладач педагогіки (працювала до 1925 р.); П. І. Байда – завуч (з 1925 р.), викладач математики, автор одного з перших підручників з аналітичної геометрії; Ф. Садківський – викладач української літератури, автор видрукованої в часи Української революції літературної читанки; П. І. Дума – викладач астрономії, ініціатор створення технікумівської обсерваторії; Гумель – викладач співів, чех за національністю, випускник Празької консерваторії, до 1917 р., один із керівників придворної капели в м. Петербурзі, організатор студентського хору, який нараховував до 120 осіб; М. Я. Балабан – викладач образотворчого мистецтва (працював у навчальному закладі до 1950 р.); Калус, Г. І. Трифонов (з 1926р. – завуч) – викладачі математики; Страшкевич – професор, викладач історії; Гайдук, Процин – викладачі української мови та літератури; Заболотський, Л. Гайовий – викладачі педагогіки; Р. К. Кронберг – агроном, викладач основ сільського господарства; Лісер, Ярославський – лікарі, викладачі анатомії, фізіології та шкільної гігієни та ін. [5, с. 2].

Кадрове питання перебувало в полі зору як керівництва технікуму, так і наркомату освіти. Зокрема, 11 лютого 1927 р. засідання Центральної штатної комісії при Управлінню профосвіти, заслухавши питання про розгляд штатів

Проскурівського педтехнікуму, ухвалило комітет педтехнікуму в такому складі: 1) К. Г. Гайовий – керуючий технікумом; 2) П. І. Байда – завідуючий навчальною частиною; 3) Р. К. Кронберг – завідувач господарською частиною; 4) Ф. Г. Садківський; 5) Васютинський – члени комітету [4, с. 17–18].

В межах відпущеного кошторису на 1926-1927 навчальний рік викладачами були затверджені такі особи: В. А. Шмерліна – викладач соціально-економічних дисциплін ІІ групи; Р. К. Кронберг – викладач зоології, ботаніки ІІ групи; П. І. Байда – викладач математики, фізики І групи; П. К. Альбер – викладач хімії, фізики, геології ІІ групи; Ф. Г. Садківський – викладач української мови та літератури І групи; Р. П. Копиця – викладач педагогіки, дидактики ІІ групи. З огляду на те, що викладач педології Л. Г. Гайовий працював не за фахом та мав незакінчену вищу освіту, мето-

дичний комітет технікуму прийняв рішення, що він “не відповідає кваліфікації викладача вузу”, але Центральна штатна комісія затвердила його тимчасово виконуючого обов’язки викладача ІІ групи на 1927–1928 навчальний рік [4, с. 18].

На 30 листопада 1928 р. педагогічний персонал технікуму складався з 15 осіб, з них три штатних викладачіі ІІ категорії, один позаштатний 15 розряду, п’ять позаштатних 14 розряду і один позаштатний 13 розряду [7, с.256].

За час становлення та розвитку Проскурівського педагогічного технікуму ім. Т. Г. Шевченка , в умовах тоталітарної системи в навчальному закладі сформувався працьовитий, згуртований колектив, який робив усе можливе для добросовісного виконання поставлених завдань.

2 вересня 1929 року директором технікуму призначили М. Бондаря у зв’язку з арештом його попередника К. Г. Гайового (за політичні переконання). З тієї ж причини звільнили і помічника директора П. І. Байду [1, с. 5]. Склад педагогічного колективу не був постійним, так як відчувався тиск з боку партійно-радянських органів, педагогів звільняли за необґрунтованими причинами.

Кількість студентів Проскурівського педтехнікуму з кожним роком зростала. У 1924–1925 н. р. тут навчалося 110 студентів, а в 1925–1926 – уже 162. У 1926–1927 н.р. контингент студентів технікуму зріс до 184, на підготовчому курсі було 36 слухачів. На 1927-1928 н.р. Наркомат освіти встановив норму прийому 60 чоловік. 2 вересня 1927 р. план набору на перший курс збільшено до 80 чоловік. Після вступних іспитів кількість студентів технікуму досягла 234. На початку 1928-1929 навчального року до занять в технікумі приступили 267 студентів і 50 слухачів підготовчого курсу [7, с. 258]. Хоча студентам виділялася стипендія, їх матеріальне становище було досить складним, так як більшість із них були вихідцями з робітників і незаможних селян.

Незважаючи на значні труднощі фінансового характеру, не завжди сприятливі політичні умови навчально-матеріальна база технікуму щорічно зміцнювалася. Для навчального корпусу ще в 1923 році за технікумом було закріплено помешкання по вулиці Старобульварній 19, а для гуртожитків відвели два будинки: один на тій же вулиці, другий – поблизу залізничної зупинки “Кам’янець-Подільський переїзд”. У 1925 році провели капітальний ремонт усіх будинків, зайнятих технікумом. У навчальному корпусі оформили кімнати для занять, клуб, залу, а також кабінети: агробіологічний, фізичний, педагогічний, хімічна лабораторія [7, с. 257]. Крім того у технікумі функціонувала бібліотека.

Бюджет технікуму поступово збільшувався. Якщо 1923-1924 н.р. бюджет становив 9 317 крб. 85 коп., 1924-1925 н.р. – 20 669 крб. 54 коп., то 1925-1926 н.р. понад 30 тисяч крб. У 1926-1927 н. р. бюджет складав 41 000 крб., 1927-1928 н. р. – 50 000 крб. [4, с. 19].

У травні 1921 р. Рада Народних Комісарів УСРР видала декрет про ліквідацію неписьменності в республіці. В цьому ж році в Проскурові на підприємствах почали створювати пункти для навчання неписьменних. У 1925 р. таких пунктів було 10, в них навчалося 298 чоловік. Перший випуск учнів відбувся в березні 1926 р. в приміщені центрального робітничого клубу. Всього було випущено 42 чоловіка [2].

Активну участь щодо подолання неписьменності серед дорослого населення взяли викладачі та студенти Проскурівського педагогічного технікуму. Так, на засіданні правління технікуму від 8 жовтня 1929 р. було ухвалено: "Зважаючи на важливість роботи по ліквідації неписьменності, виділити 50 чоловік, підібравши з III і II курсів і, як виняток, з I курсу" [7, с.263]. Робота проводилася в школах Проскурова, навколишніх селах та ліквідаційних пунктах при окремих підприємствах. Ті, хто брав активну участь у ліквідації неписьменності нагороджувались значком "Геть неписьменність!"

Висновки. Отже, становлення, утвердження та розвиток Проскурівського педагогічного технікуму ім. Т. Шевченка в 1920-х рр. відбувалося у складних та суперечливих ідеологічних умовах, обставинах нестачі кваліфікованих учительських кадрів, складної соціально-економічної ситуації.

З одного боку, відчувалися зрушення і досягнення, зокрема розширення підготовки учительських кадрів, більша доступність освіти для представників трудящих, її безкоштовність. З іншого – не повністю розв'язані проблеми забезпечення закладу необхідною кількістю приміщень, підручників і навчального приладдя, переважна більшість викладачів переживала значні матеріальні нестатки. Робота педагогів суворо регламентувалася офіційними марксистсько-ленінськими догмами, викладачі зазнавали необґрунтованих переслідувань і репресій збоку влади [3, с. 235]. Це було наслідком "Світової революції", "класової боротьби", "індустріалізації", що панували в тогочасному суспільстві. Незважаючи на вищезазначене, заклад готував якісно підготовлених спеціалістів, що працювали як в Проскурівському округу, так і в інших регіонах.

Завдяки працьовитому та згуртованому колективу навчального закладу, Проскурівський педтехнікум зайняв провідне місце серед педагогічних навчальних закладів Поділля в 1920-х – 1930-х рр.

Список використаної літератури

1. Берека В. Є. Від педшколи до академії. Роки становлення і поступу (1921 – 2006) / В. Є. Берека, В. І. Плахтій, Ю. В. Телячий // Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія в особах. – Хмельницький: Мельник А. А., 2006. – Т.1. – 356 с.

2. Боголюбова І. Освітні заклади Проскурова у 1920-х-1930-х роках / І. Боголюбова // Літопис Хмельниччини: краєзнавчий збірник. – Хмельницький, 2001, – С. 54.

3. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Хмельницька обл. / ред. рада вид.: В. Г Кремень (гол.) [та ін.]; редкол. тому : О. М. Завальнюк (гол.) [та ін.]. – К.: Знання України, 2010. – 447 с.

4. Дарманський М. М. 80 років освітнього шляху. Сторінки історії Хмельницького педучилища, педколеджу, гуманітарно-педагогічного інституту / М. М. Дарманський, Ю. В. Телячий, Л. Ф. Шумлянська. – Хмельницький : Поділля, 2001. – С. 18.

5. Історія Хмельницького педагогічного училища (1921-1971рр.) (машинопис) // Поточний архів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – С. 2.

6. Культурне будівництво в українській РСР : збірн. док. – К., 1960. – Т.1. – С. 162.

7. Суровий А. Ф. Проскурівський педагогічний технікум (1920-ті рр.) / А. Ф. Суровий // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірн. наук. праць. – Т. 9. – Кам'янець – Подільський : Оіюм, 2007. – С. 253-263

8. Спогади колишнього випускника Проскурівського педтехнікуму М. Незгоди // ПА ХГПІ. – Матеріали з історії Хмельницького педагогічного училища (рукопис).

9. Українська радянська енциклопедія. Том "Українська Радянська Соціалістична Республіка". – К.: Гол. ред-я УРЕ, 1965. – С.411-412.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Круковская А. И. Подготовка учительских кадров в Проскуровском педтехникуме им. Т. Шевченка (1920-е гг.)

В статье раскрыта деятельность Проскуровского педагогического техникума имени Тараса Шевченка по подготовке педагогических кадров для школьного образования на Подолье в 1920-х гг. Охарактеризовано состав педагогического коллектива учебного заведения. Прослежено процесс формирования контингента студенчества Проскуровского педтехникума в 1924-1929 н. г., динамику его роста. Проанализировано учебно-материальную базу техникума. Изучено деятельность студентов и преподавателей педтехникума в процессе ликвидации неграмотности среди взрослого населения г. Проскурова.

Ключевые слова: *учительские кадры, педтехникум, школьное образование, учебные заведения, Подолье.*

Krukovska A. Preparation of Teaching Personnel in Proskuriv Pedagogical Technical School named after T. Shevchenko (1920-s)

The activity of Proskuriv pedagogical technical school named after T. Shevchenko as for the preparation of teaching personnel for school education in Podillia region in 1920-s has been revealed in the article.

The curriculum of the technical school of 1925-1926 school years has been analyzed. The document included a great number of disciplines, which were divided into three cycles: social-economic, industrial and pedagogical. In the curriculum of Proskuriv pedagogical technical school for 1927-1928 the content of educational disciplines, which were studied by the students of the technical school has been given, the number of hours, distributed to every subject, have been determined.

The pedagogical staff of the educational establishment, to which belonged mainly representatives of old intelligentsia, has been characterized. The process of forming the students' contingent of Proskuriv pedagogical technical school in 1924-1929 school years, the dynamics of its grows has been traced. The material situation of the teaching staff and the students, difficulties of everyday life have been cleared out. Material and technical base of the technical school has been analyzed. It, in spite of great difficulties of financial character, not always favourable political conditions, has been constantly improving. The dynamics of rise of the budget of the educational establishment in 1923-1928 school years has been shown. The activity of students and teachers of the pedagogical technical school in the process of abolition of illiteracy among adults of the city Proskuriv has been determined.

Key words: *teaching personnel, pedagogical technical school, school education, educational establishments, Podillia region.*

УДК 37.03:37(09)

Е. В. ЛЕЩЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. КОРФА

У статті розглядаються деякі аспекти вітчизняної історіографії з питання впровадження та організації субсидіарної земської освіти України ІІ пол. XIX ст. у контексті громадсько–педагогічної діяльності освітянина–реформатора М. О. Корфа. Викладено хронологічний аналіз джерел дослідження діяльності земської школи за період 1860–1918 роки. Зроблена спроба уніфікувати систему поглядів окремих педагогів та громадських діячів XIX – початку XX ст. із питань земської освіти шляхом історіографічного аналізу.

Ключові слова: *історіографія, народна освіта, педагогічна спадщина, громадський діяч, початкова народна школа.*

На сучасному етапі модернізації освіти важливо не втрачати її кращі історичні традиції, просвітницькі здобутки, адже вони можуть і повинні стати у нагоді сучасним освітянам. З цієї точки зору особливу увагу привертає епоха ІІ пол. XIX ст. – початок XX ст., яка ознаменована прискореним динамічним розвитком усіх сфер суспільного життя, піднесенням громадського руху, становленням національної культури й освіти. Конструктивізм тенденцій життя вимагав від території південної Наддніпрянщини, яка входила до складу Російської імперії, бурхливого соціально-економічного розвитку. Вочевидь, не випадково історія освіти в регіонах вважається однією з центральних дослідницьких проблем української сучасної історико-педагогічної науки. І саме це доводить, що проблема соціально-політичної трансформації сучасної України, яка знаходиться на завершальному етапі децентралізації органів влади, стає актуальною у розгляді концептуального вивчення виникнення та становлення земств як новітнього органу місцевого самоврядування тогочасної країни.

Аналіз історичної, педагогічної, філософської літератури, публікацій у періодиці XIX–XX ст. довів, що у працях визнаних учених-педагогів, педагогів-практиків і просвітників порушувалась низка проблем, які актуальні й сьогодні, а за умови їхнього детального аналізу слугують ефективному вирішенню сучасних проблем освіти та процесу виховання. Актуальним стає об’єктивне розуміння досягнень педагогічної теорії та практики сучасної школи, які неможливо неупереджено оцінити без звернення до вітчизняних історико-педагогічних цінностей, що закладались педагогами ІІ пол. XIX ст. – поч. XX ст.

Відтак, сучасні методологічні тенденції розвитку вітчизняної історіографії розглядають науково-педагогічне обґрунтування ідеї створення зем-

© Лещенко Е. В., 2015

ської школи як середовища реалізації громадянства земської інтелігенції, світогляд якої ґрунтувався на верховенстві права та демократизації пореформеного суспільства.

Сучасний етап розвитку української педагогічної думки характеризується спробами об'єктивної оцінки спадку минулого без нашарувань, передусім, ідеологічних догм і принципів. Соціокультурний аспект реалізації персонологічного підходу зумовив концептуальне переосмислення окремих визнаних персоналій. Нас цікавить просвітницька місія М.О Корфа як реформатора системи освіти, науково-педагогічна діяльність якого генерувала ідеї земського громадянства Російської імперії у зазначений період.

Метою статті є аналіз окремих аспектів вітчизняної історіографії земської освіти в контексті громадсько-педагогічної діяльності М. О. Корфа.

Постаті М. Корфа у різні часи надавалась увага у дослідженнях та наукових розвідках М. Антощак, Л. Бадьї, Н. Белозьорової, Л. Бондар, В. Вихрущ, Л. Вовк, Л. Гаєвської, О. Григоренка, Л. Гуцал, Л. Дробозюк, В. Іващенка, І. Кушніренка, Л. Орєхової, О. Попельнюха, І. Пухи, О. Радул, С. Саяпіної, С. Сисоєвої, І. Шумілової, Л. Ярощук та ін. У той же час питання впровадження земської освіти, що висвітлювались у вітчизняній історіографії в контексті громадсько-педагогічної діяльності М. Корфа, на нашу думку, потребують додаткового дослідження.

Реалізація завдань історіографічного аналізу педагогічної спадщини М. Корфа засвідчила доцільність урахування соціально-історичного, культурного контенту, цілісного корпусу джерел та історико-педагогічного пізнання. Історіографів особистість М. О. Корфа зацікавлювала, насамперед, як активного учасника просвітницької земської діяльності та фундатора нової моделі – земської школи. Ми розглянемо, насамперед, інтенсифікацію розвитку теорії та практики земської освіти загалом, та роль і місце М. Корфа в контексті інформаційно-просвітницької діяльності земської школи.

Враховуючи особливості розвитку дореволюційної історіографії з проблем земства і земської інтелігенції, зупинимось на аналізі періоду (1860–1918 рр.), в якому переважали праці, де надавався огляд і загальні висновки існуючої в Російській імперії системи земської освіти; проводився моніторинг проблеми організації шкільництва. Також в контексті розвитку земської освіти розглянемо систему поглядів окремих земців та їх соціально-просвітницьку роль у представленні робіт дореволюційних дослідників.

Аналіз наукових студій зазначеного періоду свідчить, що особливістю праць були фактографізм, джерелознавча база як ілюстративний матеріал, та використання нормативно-правових актів. У другій половині 60-х – середині 70-х рр. XIX ст. на початковому етапі розвитку земств і, відповідно, земської освіти, основними джерелами для дослідників були державні документи, насамперед "Положения о земских учреждениях", "Материалы по Земскому общественному устройству". Саме ці документи віддзерка-

лювали суспільно-політичні й ідеологічні умови виникнення перших історіографічних джерел із цього питання.

У зазначений період вітчизняна історіографія виділяє дві течії: консервативну та ліберальну. Праці консервативних історіографів нагадували хроніку урядової активності у галузі освіти. Офіційні погляди на розвиток шкільної справи висвітлювалися в роботах В. Григор'єва [5], С. Миропольского [16], С. Рождєствєнського [23]. Вчені звертали увагу, передусім, на законодавчі документи та матеріали діловодства певних державних установ: Міністерства народної освіти, Кабінету Міністрів, Св. Синоду, Сенату, Державної Ради. Джерела відповідних досліджень системно трансформувались у циркуляри, інструкції, постанови, розпорядження урядових і державних установ. Їхні дослідження для нас цінні, оскільки дають змогу ознайомитись із значною кількістю державних документів щодо діяльності земств.

Так, С. Миропольский у творі "Школа и государство. Обязательность обучения в России" [16] аналізує питання ставлення селян, гласних, земств до навчання дітей, розглядає погляди на обов'язковість навчання у періодичних виданнях, актах комісій, звітах міністерства освіти з 1867 по 1876 р. Цікавою є думка про ставлення до обов'язковості початкового навчання земства Катеринославщини у 1874 р., і хоча діяльність М. О. Корфа не розглядалась, проте питання обов'язковості навчання, яке відомий педагог порушував на зборах Катеринославського губернського земства, були пріоритетними.

Важливим джерелом історіографічного аналізу є, передусім, твори ліберальних історіографів, що мають суттєве значення, важливою складовою якого є формування уявлення про земську школу як найбільш ефективну форму освіти народу; активно досліджувалося життя та педагогічна діяльність педагогів-новаторів, серед яких визначне місце належало М. Корфу.

Оскільки організація освітньої діяльності земств здійснювалася безпосередньо ліберально налаштованими педагогами, то авторами перших досліджень становлення і розвитку земської освіти були власне її учасники, суспільно-політичні переконання яких вагомо впливали на формування наукових напрямів і визначили різноманітність підходів до перспектив інноваційного розвитку освіти. Саме на етапі ідеї розвиваючого навчання, змістовного значення набувають науково-публіцистичні праці М. Корфа.

У дослідженні "Земский вопрос (о народном образовании)" [12] М. Корфом розглядалися проблеми необхідності існування народної освіти (у тому числі – земської школи), взаємодії держави, земства та сільських товариств у справі народної освіти, грошової підтримки народної освіти з боку держави, створення закладів із підготовки вчителів, розробки програм для підготовки педагогів, мови навчання в початковій школі тощо.

У книзі "Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и сельских учителей" [13] висвітлювалися питання школознавства, у тому

числі навчально-методичне забезпечення земської школи. Також М. Корфом надавались методичні рекомендації, які спрямовувались на вдосконалення навчально-виховного процесу в початкових закладах освіти. В цілому пропонувалась новітня системна модернізація методичної роботи народних учителів. У твір були включені 16 цінних пропозицій: план будівлі школи на 75 учнів, навчальний план початкової школи, зразок парти, яка тоді була ще рідкістю, вісім варіантів розкладу занять із двома класами, три варіанти – з трьома класами, приклади бесід учителя та письмових робіт учнів, теми для творів у початкових і недільних школах, форми відомостей, приклад шкільного журналу, детальні програми шкільних предметів тощо.

У першому томі "Наших педагогических вопросов" [14] були зібрані статті, які ознайомлювали з проблемами народної школи, зокрема: інспекції народних шкіл; атестації вчителів; обов'язковості навчання; введення ремесел у земську школу; програмами навчання; моніторинг якості освіти; врахування етнічної приналежності під час навчання дітей; обрання на посади вчителів та їхніх помічників; недільних шкіл; учительських з'їздів і курсів.

У другому томі "Наших педагогических вопросов" [14] досліджувалися проблеми фінансування недільних повторювальних шкіл; завдання недільних шкіл грамотності; ставлення до народної школи педагогів; характеризувалися перші повторювальні школи, народні читання; розглядалась соціальна роль учительства та соціально-педагогічний потенціал сільської земської школи, громадська діяльність земських службовців.

У 70–90-ті рр. XIX ст. збільшується кількість праць, присвячених становленню та розвитку земської школи. Вперше науковців почала зацікавлювати постать М. Корфа як організатора земських шкіл. У дослідженнях аналізувалася його біографія та педагогічна діяльність.

У дослідженнях І. Барсова [1], А. Конощенка [11], В. Дорошенка [6] висвітлювалася земська соціально-економічна, культурно-просвітницька діяльність в окремих українських губерніях, повітах, а також історія виникнення та розвитку земської початкової школи.

У роботах Є. Звягінцева [7], П. Каптерева [9], Г. Фальборка [26], В. Чарнолуського [26, 27], М. Чехова [28] розглядалися проблеми демократизації освіти, при цьому обґрунтовано критикуючи державне освітнє відомство щодо обмеження функцій земств, зверталася увага на розширення громадського впливу та громадського контролю за формуванням змісту початкової освіти.

У монографії Б. Веселовського "История земства за сорок лет" [3] приділялась значна уваги фактам протистояння влади і земств. У першому томі окреслювались проблеми народної освіти як шкільної, так і позашкільної; діяльність земства в усіх сферах господарсько-економічного та культурного життя. Автор був переконаний, що керівництво школами, – і в господарській, і в педагогічній сферах, – повинно здійснюватись органами

місцевого самоврядування, реформованих на демократичних засадах. На величезному фактичному матеріалі освітянин проаналізував динаміку росту чисельності народних шкіл і учнів; забезпечення земських шкіл навчальними посібниками; створення учнівських, учительських бібліотек; земських народних бібліотек при школах. Безумовною цінністю праці була системна уніфікація щодо виокремлення регіональних особливостей в організації шкільної та позашкільної освіти; розгляд кількісних і якісних відмінностей губерній і земств. Зверталася увага на діяльність М. Корфа, який, на думку автора, був одним із тих педагогів, хто предметно впливав на динамічний розвиток народної освіти через нові форми місцевого самоврядування – земські органи управління.

У дослідженні В. Чарнолуського “Земства и народное образование”, присвяченому проблемам земства та народної освіти, наголошувалося на інноваційному соціально-освітньому внеску М. Корфа в розвиток земського руху безпосередньо в Катеринославській губернії [27].

У праці М. Чехова “Народное образование в России (с 60-х годов XIX века)” [28] подавалися відомості про боротьбу земств із церковно-парафіяльною школою, тобто відбувався процес, внаслідок якого всі сектори суспільства, різні суспільні групи звільнялись від релігійного світогляду, оскільки певна секуляризація звільняла систему освіти від релігійного впливу. Також у праці окреслювались питання зміни урядової політики, даремність казенного нагляду за школою, надавались показники фінансування освіти, зроблений порівняльний аналіз учнів, витрат на освіту в Росії та інших країн світу. У третьому розділі “Земская школа до 1905 года” науковець приділяв значну увагу створеній М. Корфом земській початковій школі, підкреслюючи, що педагог не лише виробив новий тип початкової школи, а й розробив нові теоретичні доробки щодо запровадження авторських методик навчання дітей, спрямовані на збагачення учнів корисними знаннями та розвиток розумових здібностей школярів.

П. Каптеревим у дослідженні “История русской педагогики” [9] аналізувався внесок земських установ у розвиток освітньої справи, розглядалися тенденції розвитку земських народних шкіл. Автор порівнював діяльність новітніх закладів із існуючими типами народних училищ міністерських і церковно-парафіяльних відомств. Основним внеском педагога в історіографію проблеми є означення ним демократичної позиції земств у галузі освіти та прогресивної педагогічної думки, яка спрямовувалась на послаблення жорстокої державно-бюрократичної політики уряду в галузі народної освіти Російської імперії. П. Каптерев надавав високу оцінку діяльності М. Корфа, його теоретико-методологічним і науковим розробкам, практичній діяльності у модернізації земської школи.

У роботі Є. Звягінцева “Пол века земской деятельности по народному образованию” [7] наголошувалось на певних досягненнях земств у сфері народної освіти, зазначалося, що політика “сучасних” земств якісно недосконала, на що впливає їхній цензовий склад, залежність від адміністра-

тивних органів, вузьке коло завдань, недостатнє фінансування тощо. У досліджені висвітлювався внесок органів місцевого самоврядування в розвиток позашкільної освіти. Позитивно оцінювалась діяльність М. Корфа, підкреслювалось значення статистичних даних, зібраних педагогом, перевірочних випробувань рівня залишкових знань, вперше застосованих у шкільній практиці.

У статті Д. Семенова "Барон Николай Александрович Корф" [24] вперше висвітлена розгорнута біографія М. Корфа, велика увага в якій приділялася досягненням педагога в галузі народної освіти. Проте, земська діяльність педагога науковцями та публіцистами майже не досліджувалась.

"Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней)" (1897–1904), укладений С. Венгеровим, вміщував узагальнену інформацію про М. О. Корфа, подану М. Пєсковським, зокрема, біографію педагога, перелік його власних робіт, праць про науковця та рецензій на його науково-педагогічні праці та публіцистичні твори [2].

Передові ідеї, теоретична та практична діяльність М. Корфа розглядалась багатьма дослідниками і привертала увагу до особистості педагога як організатора земських шкіл, підготовки земських учителів, автора низки підручників для вчителів і учнів. У 1873 р. у періодичному виданні "Народная школа", окреслювались проблеми освіти. В цей час Ф. Мєдніков, опублікувавши статтю "Барон Николай Александрович Корф", наводить основні факти біографії педагога, здійснює огляд його публіцистичних і педагогічних робіт. У статті також підкреслювалося, що організація народної школи зобов'язана енергійній діяльності та самовідданості Миколи Олександровича Корфа [18].

Особлива увага у дослідженнях земської школи та громадсько-педагогічної діяльності М. Корфа приділялась у статтях, нарисах, монографіях, написаних наприкінці XIX ст. Так, у 1879 р., до 45-річчя педагога, виходить невеличка брошура (15 с.) М. Соловйова-Несмєлова "Барон Николай Александрович Корф". Читачу пропонувалися власні оцінки тих умов, за яких формувалася особистість Миколи Корфа, його інтереси, світогляд. Автор системно дослідив громадську, педагогічну, літературну діяльність педагога, навів досить повну бібліографію статей (із назвами видавництв), підручників, посібників Корфа, проаналізував підручник "Наш друг" [25].

У монографії В. Острогорського "Русские педагогические деятели" [21] поряд із такими відомими педагогами-гуманістами як М. Пирогов, К. Ушинський, окремий розділ був присвячений М. Корфу. У третьому розділі схарактеризовано навчальні заклади, в яких здобував освіту педагог, і викладачів, прогресивні ідеї яких впливали на формування його особистості. У зазначеній праці методична робота освітянина в земських школах не досліджувалася.

У книзі М. Пєсковського “Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность” [22], що виходила у серії “Жизнь замечательных людей”, заснованої Ф. Павленковим з метою документальної достовірності, використано нотатки М. Корфа, його переписку більше, ніж із 250 особами, педагогічні нариси Д. Семенова, спогади Д. Гнєдіна. М. Пєсковським було досліджено повний життєвий і професійний шлях педагога від дитинства, юності, його становлення як педагога, літературна і громадська діяльність до характеристики родинної педагогіки та діяльності земських шкіл, створених М. Корфом на Катеринославщині.

Кульмінаційний момент у вивченні діяльності земств припав на 1910 –1914 рр., період відзначення п’ятидесятирічного ювілею земського самоврядування. Саме в ці роки друкується низка ґрунтовних робіт, в яких аналізувалася багатогранна освітньо-культурна діяльність земств.

Як об’єкт дослідження початкова народна школа, її внутрішнє життя, публіцистично-літературні твори, навчально-виховна робота розглядалася І. Булгаковим у роботі “Народная школа по отзывам населения Александрийского уезда Херсонской губернии” [20]. Зміст дослідження подано у формі запитань, що одразу привертає увагу читачів. У книзі зібрано вагомий матеріал про важливість навчання дітей обох статей; причини, що заважають відвідуванню школи; значення народної освіти в українському селі; оцінку селянами існуючої народної школи, вимоги щодо її докорінної перебудови тощо. Автор пропонував зробити акцент на практичному змісті навчання у школі – ввести заняття з ручної праці, ремесел, сформувати елементарні сільськогосподарські знання і уміння, які б у подальшому учні могли застосовували у власних приватних сільських господарствах.

Дослідники початку XX ст. А. Куломзін [15], М. Морозов [18], П. Калачинський [8], С. Волох [4], А. Образцов [20] звертали увагу на розширення загальноосвітніх можливостей земської школи, наповненні шкільної програми новим змістом, подовженні курсу навчання у початкових школах, запровадженні трудового виховання учнів тощо. Зазначені науковці критикували урядові проекти реформи освіти, як такої, що гальмує розвиток нових форм шкіл, та виносили на публічне громадське обговорення власні проекти реформування освіти, які ґрунтувались на демократичних засадах і базувалися на запровадженні принципів загальності й обов’язковості початкового навчання, створення громадянської школи, діяльність якої незалежна від урядової бюрократії.

Дослідженням проблеми встановлено, що у 1917 р. в умовах практично повної відсутності цензури О. Кізеветтер [10] спробував надати цілісне уявлення про розвиток місцевого самоврядування в Росії з IX до кінця XIX ст. Його дослідження представляло безперечний інтерес для розуміння поглядів представників російського лібералізму з земської тематики, проте в ньому майже відсутній об’єктивний аналіз реформ, які відбувалися з 60-х років XIX ст.

Висновки. Системний аналіз дослідження свідчить про реформаторські підходи та значні здобутки М. Корфа у період теоретико-практичного осмислення земцями власної місії. У цей період відбувається трансформація земської школи в контексті динамічного розвитку школоведення та становлення земської інтелігенції як провісників інноваційного змісту народної освіти.

Здійснений історіографічний огляд зазначеного періоду довів, що багатоаспектність питання громадсько-педагогічної діяльності М. О. Корфа, в контексті розвитку земств українських губерній, вмотивувала потребу здійснення аналізу педагогічних джерел і джерелознавчих праць із другої половини XIX до початку XX ст.

Список використаної літератури

1. Барсов И. Народные школы в Юго-Западном крае: Очерк их учреждения, устройства и современного состояния / И. Барсов. – СПб.: Министерство народного просвещения, 1863. – 103 с.
2. Венгеров С. А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых: в 4-х т. / Семён Афанасьевич Венгеров. – СПб.: Семеновская Типо-литография И. Ефрона, 1897–1904. – Т. 4. – С. 164–171.
3. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет: в 4 т. / Борис Борисович Веселовский. – Т. 1. – СПб.: Из-во О. Н. Поповой, 1909. – 724 с.
4. Волох С. По дорозі до рідної школи / С. Волох. – К.: Вік, 1912. – 36 с.
5. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / Владимир Васильевич Григорьев. – М.: Товарищество типографии А. М. Мамонтова, 1900. – 587 с.
6. Дорошенко В. В. З історії земства на Україні / Володимир Вікторович Дорошенко. – Львів–Київ: з друк. наук. т-ва ім. Шевченка, – 1910. – 68 с.
7. Звягинцев Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию / Евгений Алексеевич Звягинцев. – Москва: Задруга (Тов. на паях тип. Рябушинских), 1915. – 95 с.
8. Калачинский П. Будущее нашей народной школы / П. Калачинский. – К.: Відб. із журн.: Церков. – приход. шк. – 1906. – № 2 – 43 с.
9. Каптерев П. Ф. История русской педагоги / Пётр Фёдорович Каптерев. – Петроград: Издательство: Земля, 1915. – 746 с.
10. Кизеветтер А. А. Местное самоуправление в России IX-XX столетия: [исторический очерк] / Александр Александрович Кизеветтер. – Пг.: Задруга, 1917. – 120 с.
11. Конощенко А. М. До історії земської школи на Херсонщині / А. М. Конощенко. – К.: Друк. 1-ої Київ. артілі друк. справи, 1908. – 74 с.
12. Корф Н. А. Земский вопрос (о народном образовании) / Николай Александрович Корф. – СПб.: Типография А. Головачова, 1867. – 64 с.
13. Корф Н. А. Русская начальная школа: руководство учителю / Николай Александрович Корф – Харьков. – Пг.: Изд-во Кожанчикова, 1870. – 593 с.
14. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы: в 2 т. / Николай Александрович Корф. – М.: Типография А. Клейн, 1882. – Т. 1. – 409 с.; 1886. – Т. 2. – 104 с.
15. Куломзин А. Н. Доступность начальной школы в России / Анатолий Николаевич Куломзин. – СПб: Тип. В. Ф. Киршбаума, 1904. – 149 с
16. Миропольский С. И. Школа и государство. Обязательность обучения в России (Исторический этюд) / Сергей Иринеевич Миропольский. – СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1876. – 248 с.
17. Медников Ф. Барон Николай Александрович Корф / Ф. Медников // Народная школа. – 1873. – № 11. – С. 36–39.

18. Морозов М. Народное образование / М. Морозов. – СПб.: Семен. типолитогр. (И. Ефрона), 1906. – 55 с.

19. Народная школа по отзывам населения Александрийского уезда Херсонской губернии / сост. И. В. Булгаков. – Александрия: Изд. Александрийской уездной земской управы (Тип. Ф. Х. Райхельсона), 1910. – 87 с.

20. Образцов А. Школьная реформа. Известия, рассуждения и заметки по вопросам общего образования / А. Образцов. – СПб: Тип. В. Ф. Киршбаума, 1902. – 18 с.

21. Острогорський В. Русские педагогические деятели (с портретами) / В. Острогорський, Д. Семёнов. – СПб., 1914. – 85 с.

22. Песковский М. Л. Барон Николай Корф. Его жизнь и общественная деятельность / М. Л. Песковский // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биографические повествования. – Челябинск: Урал, 1997. – С. 396–500.

23. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / Сергей Васильевич Рождественский. – СПб: М-во нар. прос., 1902. – 785 с.

24. Семенов Д. Д. Барон Николай Александрович Корф // Русские педагогические деятели / Д. Д. Семенов, В. П. Острогорский. – Москва: Изд. учебного магазина "Начальная Школа" Е. Н. Тихомировой, 1887. – С. 66–88.

25. Соловьёв-Несмелов Н. А. Барон Николай Александрович Корф (Биографический очерк) / Николай Александрович Соловьёв-Несмелов. – СПб.: Училищ. совет при Святейшем синоде, 1879. – 15 с.

26. Чарнолусский В. И. Народное образование в России / В. И. Чарнолусский, Г. А. Фальборк. – СПб.: Изд-во О. Н. Поповой, 1900. – 263 с.

27. Чарнолусский В. И. Земство и народное образование: очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных отраслях общественного образования. Формы, типы, результаты и очередные задачи земского хозяйства и земских учреждений в этой области / Владимир Иванович Чарнолусский. – Ч. 1. – СПб.: Тип. Лебедевой, 1910. – 186 с.

28. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в / Николай Владимирович Чехов. – М.: Из-во "Польза" В. Антик и К., 1912. – 224 с.

29. Хмиров И. Екатеринославская губерния. Пособие к изучению родиноведения в начальных народных и городских училищах. С картою губернии и видами г. Екатеринослава / И. Хмиров. – Екатеринослав, 1899. – 91 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2015.

Лещенко Э. В. Отдельные аспекты отечественной историографии внедрения земского образования в контексте общественно-педагогической деятельности Н. Корфа

В статье рассматриваются некоторые аспекты отечественной историографии по вопросу внедрения и организации субсидиарного земского образования Украины II пол. XIX в. в контексте общественно-педагогической деятельности педагога-реформатора Н. А. Корфа. Изложены хронологический анализ источников исследования деятельности земской школы за период 1860-1918 годы. Сделана попытка унифицировать систему взглядов отдельных педагогов и общественных деятелей XIX. – начала XX в. по вопросам земского образования путем историографического анализа.

Ключевые слова: *историография, народное образование, педагогическое наследие, общественный деятель, начальная народная школа.*

Leshchenko E. Some Aspects of Soviet Historiography of the Implementation of Local District Education in the Context of Socio-Pedagogical Activity of N. Korf

The article investigates some aspects of soviet historiography regarding the implementation and organization of subsidiary local district (zemstvo – district council in

pre-revolutionary Russia) education in Ukraine in the second half of the 19th century in the context of socio-pedagogical activity of pedagogue-reformer N.A. Korf. The chronological analysis of the sources of investigation of district schooling activity for the period of 1860-1918 has been made. An effort has been made to unify the system of district education views of particular pedagogues and social activists of the 19th-the beginning of the 20th century by means of historiographic analysis.

One of the main periods of investigation of N.A. Korf pedagogical heritage and the history of district education has been analyzed – that is the prerevolutionary (1860-1918) period which contributed to the education reformation in general as well as primary county education specifically.

The systemic analysis of investigations testifying to the reformation approaches and significant achievements of N. Korf during the theoretic-practical period countrymen began to comprehend their own mission was made. During it the transformation of the county school took place in the context of dynamic development of school management and of the district literate formation as the forerunners of the innovational content of the national education.

Key words: *historiographic analysis, public education, pedagogical heritage, public figure, starting public school.*

УДК 378.09 (477-25) УАМ 20

С. І. НІКУЛЕНКО
кандидат мистецтвознавства, доцент
Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія"

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ У СТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ МИСТЕЦТВ

У статті розглядається розвиток вищої художньої школи у Києві (1917–1919 рр.) як фрагмент культурного життя найбільшого мистецького осередку України. На основі дослідження архівних та літературних джерел, висвітлюються перші кроки Української Академії мистецтв, особливості пошуків нових шляхів взаємодії традиційної академічної форми виховання митців і висунутої революційним часом концепції підготовки фахівців художньо-промислового спрямування. особливості викладання в різних художніх вишах України, їх подібність та відмінності, в яких відбивається своєрідність педагогічних систем.

Ключові слова: *Українська Академія мистецтв, Українська Центральна Рада, Статут Української Академії мистецтв, вища художня школа, індивідуальні майстерні.*

У зв'язку з необхідністю відтворення об'єктивної історії української культури пореволюційних часів, що багато у чому була спотворена у наступні роки, вельми важливого значення набуває проблема вивчення періоду становлення вищої художньої освіти у пореволюційні часи та висвітлення ролі державних органів влади, що сприяли розвитку національної культури.

Відповіді на окремі питання становлення системи художньої освіти містяться у працях С. Хан-Магомедова, Л. Соколюк, статтях М. Скрипника, І. Врони, Г. Радіонова, П. Білецького, С. Білоконя, А. Чєбикіна, Т. Паньок. До початку 1990-х років у спеціальній літературі панувало твердження, що Українську Академію мистецтв було створено лише завдяки зусиллям ентузіастів і державну підтримку вона отримала тільки за радянських часів. Такий погляд базувався на заявах відомого українського мистецтвознавця, першого ректора Київського художнього інституту (КХІ – колишня Академія) Івана Івановича Врони, зроблених ним ще наприкінці 1920-х років. Багато років таке трактування не підлягало сумніву.

Метою статті є прагнення до більш вичерпного й об'єктивного дослідження, на підставі ретельного вивчення та введення у науковий обіг архівних матеріалів, що висвітлюють історію створення Української Академії мистецтв при сприянні видатних державних діячів Української Центральної Ради.

З крахом Російської імперії в лютому 1917 року склалися сприятливі умови для розвитку ідеї автономії України. Була створена Українська Центральна Рада та її уряд – Генеральний Секретаріат. У листопаді 1917 року Україна в третьому Універсалі Центральної Ради була проголо-

© Нікуленко С. І., 2015

шена Українською Народною Республікою. Небачений розмах набуло національне культурне будівництво. Одним із перших значних актів молодої республіки стало заснування своєї вищої національної художньої школи – Української Академії мистецтв, про яку мріяла мистецька еліта Києва [8].

Так, у 1917 році, в умовах національного піднесення ідея почала набувати реальне підґрунтя. Дмитро Антонович разом із професором історії мистецтва київського університету Григорієм Павлуцьким і директором київського міського музею Миколою Біляшівським обговорили влітку питання про створення Української Державної Академії мистецтв із головою Центральної Ради Михайлом Грушевським і генеральним секретарем освіти Іваном Стешенком, які дуже прихильно поставилися до цієї ідеї .

Як свідчать документи, вже в липні 1917 року з ініціативи М. С. Грушевського при Генеральному секретареві по справах освіти був створений спеціальний відділ для сприяння розвитку різних видів мистецтва – музики, театру, образотворчого, художньо-промислового та народного мистецтва [6]. До роботи у відділі були залучені видатні вчені та художники – Г. Г. Павлуцький, М. Ф. Біляшівський, О. О. Мурашко, М. Г. Бурачек, В. Г. Кричевський, Д. М. Щербаківський. Незабаром ці члени відділу, а також Д. В. Антонович, М. І. Жук, П. І. Зайцев, увійшли до складу комісії з організації Української Академії мистецтв. Головою її став Г. Г. Павлуцький, секретарем – М. І. Жук. Одним із ініціаторів її створення був і приват-доцент Київського університету Іван Огієнко – блискучий популяризатор національної культури [7]. Засновники прагнули, щоб Академія стала навчальним закладом, який надасть можливість талановитій молоді отримати вищу художню освіту та здійснить виховання нового покоління художників, здатних зберегти й розвивати національну культуру.

Комісія розпочала роботу наприкінці серпня 1917 року. Основні питання, які вона повинна була вирішити, стосувалися провідних принципів і напрямів нової Академії, а також вибору її педагогів. Вирішено було, що професори створюваної Академії “не повинні бути обмежені у своєму викладанні будь-якими бюрократичними програмами і що кожен професор сам вирішує, як йому викладати. З числа кандидатів (їх було близько 20) професорами були обрані – М. Бойчук, М. Бурачек, В. та Ф. Кричевські, А. Маневич, О. Мурашко, Г. Нарбут, О. Новаківський. До Ради Академії увійшли Д. Антонович, П. Зайцев, Д. Щербаківський та ще кілька знавців мистецтва та вчених. Данило Михайлович Щербаківський був обраний Вченим Секретарем Академії.

Урочисте відкриття Української Академії мистецтв відбулося 22 листопада (5 грудня за н. ст.) 1917 року в приміщенні Педагогічного музею в Києві. Офіційна частина святкування розпочалася промовою Генерального секретаря освіти Івана Стешенка. Багато зворушливих слів прозвучало також від представників різних національностей і громадських організацій, які прийшли вітати народження Української Академії мистецтв.

Тільки почесних гостей було близько 500 осіб. Після привітань хор українського національного театру виконав гімн "Ще не вмерла України…".

Святковий настрій створювала виставка на верхньому поверсі Педагогічного музею, де були представлені роботи перших професорів Академії. Зали, де розміщувалася експозиція, були декоровані старовинними народними килимами та букетами з сухих рослин. З кімнати, де була влаштована естрада, лунали вірші та пісні.

Але церемонія відкриття – не єдиний приклад уваги до народженої Академії з боку уряду. Так, на початку грудня Центральною Радою було схвалено Закон про Українську Академію мистецтв. Згідно з цим законодавчим актом Академія та підвідомчі їй бібліотека і картинна галерея мали право отримувати з-за кордону без мита книжки, картини та всі необхідні для роботи матеріали. А друкарні на території Української Республіки були зобов'язані забезпечувати бібліотеку Академії одним примірником видаваних ними творів і періодичних видань "з питань, які входять в сферу малювання, скульптури, будівництва та промислового мистецтва". Крім того, професура Академії звільнявся від військових обов'язків [3].

Центральна Рада водночас із підписанням закону про Українську Академію мистецтв встановила її річний бюджет у сумі 97000 крб.

Треба зазначити, що Статут Академії, який розроблявся за участю відділу мистецтв Генерального Секретаріату, також був ухвалений Центральною Радою. Як свідчить зміст Статуту, він складався з орієнтацією на досвід академічної освіти, всього найкращого, що було там накопичено. Однак вводився ряд положень, які відображали актуальні потреби національної культури.

Спираючись на досвід європейської освіти, Статутом передбачався прийом учнів без обмежень статі та віку, незалежно від національності та віросповідання. Учні поділялися на дійсних студентів і вільних слухачів. Останні, виконавши всі навчальні вимоги, мали можливість стати дійсними студентами та після закінчення отримати диплом. Окремо необхідно зауважити, що термін навчання в Академії не обмежувався; освіта була платною, але, за рішенням Ради Академії, малозабезпечені студенти звільнялися від оплати. Понад те, ті з них, які виявили неабиякі здібності, отримували стипендію.

Відповідно до Статуту педагогічна система Академії будувалася за принципом індивідуальних майстерень під орудою професорів-фундаторів. Майстерню декоративного живопису очолив Михайло Жук; інтимного пейзажу – Микола Бурачек; будівництва і народного мистецтва – Василь Кричевський; декоративного пейзажу – Абрам Маневич; історико-побутового жанру й офорту – Федір Кричевський; портрету – Олександр Мурашко; графіки – Георгій Нарбут. Михайло Бойчук керував майстернею релігійного живопису, мозаїки, фрески та ікони, що згодом отримала назву "Майстерня монументального мистецтва" [5].

Як відомо, форма індивідуальних майстерень застосовувалась вже більше двадцять років у Петербурзькій Академії мистецтв. Але на відміну від усієї академічної системи, яка визнавала тільки так звані "високі мистецтва" – архітектуру, живопис, скульптуру та графіку, Українська Академія залучала й декоративно-ужиткові форми, які з Петербурзької Академії були вилучені ще у першій третині XIX сторіччя, що згодом негативно вплинуло на їх розвиток.

Але система індивідуальних майстерень мала і недоліки, як от – небезпека механічного наслідування манери вчителя. У зв'язку з цим доречно зазначити положення Статуту, згідно з яким студенти мали право не тільки обирати собі керівника, але і переходити з однієї майстерні в іншу. Також Статут не регламентував кількості учнів у майстерні. Відомо, що деякий час у класі професора М. Жука навчалися лише два студенти. Майстерню закривали, якщо протягом року в ній не було жодного учня.

Найбільшу кількість студентів спочатку мав Олександр Мурашко, до якого перейшла більша частина учнів із його приватної студії. Багато записалося також до братів Кричевських і Михайла Бойчука [6].

Проте, наділяючи професорів і студентів такими високими правами, Статут явно применшував значення певної єдиної системи у формуванні вузу. У цьому зв'язку, вельми істотною вадою можна вважати відсутність чинників, які б об'єднували мало пов'язані між собою окремі майстерні, таких як введення обов'язкових для всіх студентів пропедевтичних курсів, або читання загальноосвітніх дисциплін, без чого важко уявити підготовку висококваліфікованих фахівців.

Преса тих днів повідомляла, що першим ректором Академії був обраний знаний живописець Ф. Г. Кричевський [9]. Однак на цій посаді він був недовго. Політичне становище у Києві було складним і несталим. Отже, зміни влади з боями несприятливим чином позначалися на житті Академії. Деякі педагоги виїздили з Києва. Василь Кричевський у червні 1918 покинув місто і всю зиму 1918-1919 року працював у Миргородському керамічному технікумі. Їхав і Федір Кричевський. Михайло Жук перебував у Чернігові. Абрам Маневич вже через рік не був обраний за конкурсом. З перших педагогів в Академії, у найважчий для неї час, продовжували працювати О. О. Мурашко, Г. І. Нарбут, М. Л. Бойчук, кожен із них у різні роки виконував обов'язки ректора. Проте трагічна загибель Мурашка в червні 1919 року позбавила Академію одного з найталановитіших художників-педагогів.

02 січня 1919 року ректором був обраний Георгій Нарбут, відомий до того часу як художник високої графічної культури і вмілий організатор. За спогадами Миколи Бурачека, "професура з самого початку існування Академії без усяких конфліктів розділилася на два напрями: більш "лівий", де були Нарбут, Бойчук, В. Кричевський, а частково і Жук, і більш академічний, до якого належали Мурашко, Маневич, Ф. Кричевський та Бурачек" [2]. Після смерті Мурашка та звільнення забалотованого Маневича "ліві"

течії почали переважати. Тим не менше, за керівництва Нарбута розбіжності у художній спрямованості сприймалися як природні та не впливали негативно на навчальний процес.

Одним із нововведень Г. Нарбута було відкриття скульптурної майстерні, якої бракувало в Академії. Очолив її Бернард Кратко. Але першорядне значення Нарбут, графік, надавав удосконаленню мистецтва рисунка. Понад те, він розробив проект про створення поліграфічного відділення на підставі того, що Академія одержала все обладнання поліграфічної школи: машини, верстати, літографічні плити тощо. Для розміщення всього цього майна було надано будинок на розі Хрещатика та Думської площі. Таким чином, Нарбут прагнув не лише відродити друкарську справу в Україні та вдосконалити виробництво, а й організувати поліграфічну освіту. Що відповідало уявленням про Українську Академію мистецтв як школу нового типу.

У цей час Георгій Нарбут дуже активно працював творчо. Він ілюстрував українську абетку, створював державну символіку, грошові знаки України, оформляв книги та журнали, малював плакати, розробляв шрифт, що мав виразно національний характер. Однак передчасна смерть Нарбута перешкодила здійсненню великих творчих і педагогічних задумів митця.

Політична нестабільність у місті та в Україні, зрозуміло, позначались на навчальному процесі Академії. В місті не працювали музеї, картинні галереї, бібліотеки. Знайомство з творами мистецтва можливо було тільки за книжками, репродукціями, альбомами. У лютому 1919 року за пропозицією Г. І. Нарбута завідувачем бібліотекою і музеєм Академії був призначений відомий історик мистецтва Ф. Л. Ернст, завдяки ентузіазму якого у книгозбірні була підібрана різноманітна фахова література, необхідна у навчальному процесі [1]. Разом із Ернстом працювали студенти майстерні М. Л. Бойчука – М. Трубецька і В. Липківський. Основою картинної галереї, у момент її утворення, стали твори українських і зарубіжних митців XVI–XIX ст. із особистих колекцій Г. Павлуцького, Д. Антоновича, В. Щавінського та полотен художників із різних країн світу, закуплених на виставках і аукціонах.

Вищим органом вузу вважалася Рада Академії, до якої входили професори та представники студентства. Рада обирала ректора, кандидатура якого мала затверджуватися Генеральним Секретаріатом УНР. Компетенцією Ради Академії було: присудження дипломів, встановлення стипендій, вибір почесних академіків, залагодження конфліктів між учнями та викладачами, а також направлення на вдосконалення у мистецтві як викладачів, так і вихованців у закордонні відрядження. Зв’язок із Європою сприймався як необхідна умова для підтримання загальноєвропейського рівня українського мистецтва. Але через складні економічні та політичні умови більшості статутних положень, з одного боку, зберегли декларативний окрас, а з іншого – засвідчили унікальні прагнення державних структур до створення вищого навчального закладу європейського рівня.

Висновки. У цілому, ті глибокі культурні зміни, які були закладені урядом Української Центральної Ради в період соціальної та національно-визвольної боротьби 1917–1919 роки, мали прогресивний характер. А відкриття Української Академії мистецтв відіграло значну роль у становленні вітчизняної системи освіти та стало підґрунтям національно-культурного відродження та подальшого розвитку мистецтва України в наступні роки, що дало можливість зробити вагомий внесок у розвиток світової культури ХХ сторіччя.

Список використаної літератури

1. Белецький П. А. Георгий Иванович Нарбут / П. А. Белецький. – Л. : Искусство, 1985.– с.214.

2. Бурачек М. Г. Спогади про Г. І.Нарбута / М. Г. Бурачек // Бібліографічні вісті. – 1927. – № 1. – с.98.

3. Закон про Українську Академію Мистецтва // Вісник Генерального Секретаріату Української народної Республіки. – 1917.– 21 грудня. – С.1.

4. ІМФЕ, ф.13-4. од.зб.125, арк.17.

5. ІМФЕ, ф.13-4. од.зб.245, арк.1.

6. ІМФЕ, ф.13-4. од.зб.245, арк.9.

7. Мордань А. Монументальные портреты Оксаны Павленко / А. Мордань // Монументальное искусство. – 1984. –№ 5. – с.156.

8. Павловський В. Українська державна академія мистецтв. До 50-річчя її створення / В. Павловський // Нотатки з мистецтва (Філадельфія). – 1968. – № 7. – с. 45-56.

9. ЦДАВОУ України, ф.166, оп.2, од.зб. 377, арк.14.

10. ЦДАВОУ України, ф.166, оп.2, од.зб. 377, арк.59.

Стаття надійшла до редакції 08.08.2015.

Никуленко С. И. Роль Украинской Центральной Рады в создании Украинской Академии искусств

В статье рассматривается развитие высшей художественной школы в Киеве (1917–1919 гг.) как фрагмент культурной жизни крупнейшего художественного центра Украины. На основе исследования архивных и литературных источников, освещаются первые шаги Украинской Академии искусств, особенности поисков новых путей взаимодействия традиционной академической формы воспитания художников и выдвинутой революционным временем концепции подготовки специалистов художественно-промышленного направления. особенности преподавания в различных художественных вузах Украины, их сходство и отличия, в которых отражается своеобразие педагогических систем.

Ключевые слова: *Украинская Академия искусств, Украинская Центральная Рада, Устав Украинской Академии искусств, высшая художественная школа, индивидуальные мастерские.*

Nikulenko S. The Role of the Ukrainian Central Rada in the Creation of the Ukrainian Academy of Arts

In the article the development of higher art school in Kyiv (1917–1919) is considered as a piece of cultural life in largest art centers of Ukraine. Based on archival research and literature, first steps of Ukrainaian Academy of Arts, features of the search for new ways of interaction between traditional academic forms of art education and the concept of artistic and industrial specialists training advanced by revolutionary time are presented. Features of teaching at various art colleges of Ukraine, their similarities and differences, displaying the originality of educational systems, are also presented.

Until the early 1990-ies in the literature was dominated by the assertion that the Ukrainian Academy of arts was established only thanks to the efforts of enthusiasts and public support it received in Soviet times.

Great importance is paid to the activities of the Ukrainian Central Rada, which played a decisive role in the birth of the Ukrainian Academy of arts. Despite the difficult political and economic conditions, contributed to the formation of structural units of the Academy, contributed to financial and legal support of the University.

This article provides a description of the official part of the festive opening of the Ukrainian Academy of arts and constitutional principles, some provisions of which were distinguished by exceptional democracy. The intentions of the founders of the Academy on the awarding of diplomas, the choice of honorary academicians, as well as the direction for improvement in the art of both teachers and pupils in foreign travel, was declared the Charter of the Academy, approved by the Ukrainian Central Rada. What is the connection with Europe was perceived as a necessary condition for maintaining the European level of Ukrainian art.

Key words: *The Ukrainian Academy of arts, the Ukrainian Central Rada, the Statute of the Ukrainian Academy of arts, graduate art school, private workshops.*

УДК 37.01

І. Г. РОЩІН
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
Відокремлений підрозділ "Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв"

ПОГЛЯДИ ВОЛОДИМИРА БЕХТЕРЄВА НА ОСОБИСТІСТЬ ТА УМОВИ ЇЇ ПРАВИЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкриті узагальнені ідеї та погляди на особистість та умови її правильного розвитку видатного вченого і педагога – Володимира Бехтерєва. Розглядаючи людину в її цілісності як складне, багатогранне та багаторівневе утворення, він наполягав на використанні міждисциплінарної взаємодії при її вивченні. Відмінною рисою слід назвати антропологічну орієнтацію наукової концепції В. Бехтерєва, оскільки основним завданням наукового пошуку вченого завжди виступала людина як цілісне онтологічне буття, біосоціальне утворення в єдності всіх аспектів та взаємодії зі світом. Особистістю вчений називав людину зі своїм індивідуальним психічним укладом в єдності розумових і душевних якостей, активним ставленням до оточуючих її зовнішніх умов, здатну до управління своєю поведінкою, мисленням та власною діяльністю. Він зазначав домінуючу роль несвідомих мотивів у сні або при гіпнозі і вважав за необхідне досліджувати вплив досвіду, набутого в цей час, на свідому поведінку. Досліджуючи способи корекції поведінки, що відхиляються, він вважав, що будь-яке підкріплення може зафіксувати реакцію. Позбутися від небажаної поведінки можна лише створивши більш сильний мотив, який "вбере в себе всю енергію, яка витрачається на небажану поведінку". До основних умов розвитку здорової особистості В. Бехтерєв відносить: по-перше, природу організму, біологічну спадковість або ті антропологічні особливості, які складають ґрунт для розвитку особистості, по-друге – її виховання. Саме тому метою виховання В. Бехтерєв вважав формування всебічно розвиненої, діяльної особистості із сформованими найкращими ідеалами суспільного життя, готовністю та вмінням. Виховання розумілося В. Бехтерєвим як процес набуття навичок і звичок, реальної поведінки, реальних дій та вчинків дитини, у тому числі й по відношенню до збереження власного фізичного та психічного здоров'я.

***Ключові слова**: навчання, виховання, особистість, здоров'я, розвиток.*

Щоб підготувати здорову, творчу, інтелектуально розвинену людину, здатну впоратися з великими психологічними і фізичними перевантаженнями, потрібно отримати нове знання про людину та способи підготовки її до життя. Окремі науки – медицина, психологія, фізіологія, педіатрія, соціологія, етнографія – підходять до розвитку дитини зі своїх позицій. Фрагменти знань, які не синтезовані в єдине ціле, важко використовувати в навчально-виховній роботі; звідси – актуальна наукова проблема, яка цікава й практикам.

Останнім часом науковців різних галузей цікавить досвід країни XIX–XX століть, який характеризується продуктивними ідеями та напрацюваннями, що мають цінність для виховання підростаючого покоління. Такими, зокрема, є ідеї видатного фізіолога, психолога та педагога, академіка Володимира Михайловича Бехтерєва та його послідовників (зокрема

© Рощін І. Г., 2015

Д. Б. Ельконіна, В. М. М'ясищева, А. В. Петровського та ін.) щодо сутності людини та умов розвитку її особистості.

У другій половині XX століття цілий ряд вчених звертався до вивчення наукової спадщини В. М. Бехтерєва. Це Б. Р. Ананьєв, Е. А. Буділова, П. С. Горностай, В. Д. Дмитрієв, Д. Б. Ельконін, З. П. Ісаєва, М. Н. Мамедов, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, В. А. Просецький, А. А. Шеїн, Н. М. Щелованов, А. В. Ярмоленко, М. Г. Ярошевський та ін. [5]. Слід зазначити, що у роботах В. А. Просецького "В. М. Бехтерєв як психолог і педагог", "В. М. Бехтерєв про виховання", "Діяльність В. М. Бехтерєва у сфері народної освіти", "Педагогічні погляди В. М. Бехтерєва" та дослідженнях Б. Г. Ананьєва і Ш. В. Ганеліна акцентовано увагу на ідеях педагогічної антропології В. М. Бехтерєва, які були успішно реалізовані у створеному ним Психоневрологічному інституті. Сформульований вченим основний принцип діяльності цього інституту – "вивчення психіки і виховання, виховання і вивчення психіки" [3, с. 43], сконцентрував, як у фокусі, досягнення прогресивної психологічної й педагогічної думки.

Авторська спадщина вченого вражає уяву не тільки обсягом створеного – більше 600 робіт, але й широтою розподілу творчої активності: йому належать роботи у галузі медицини, у тому числі з морфології мозку, психіатрії та медичної психології, дитячої психології, педагогіки, загальної психології, а також психології особистості. Чудовий адміністратор, який відкрив декілька наукових інститутів (психоневрологічний (1907 р.), психопедологічний 1907 р.), інститут з вивчення мозку і психічної діяльності (1918 р.), інститут з вивчення розвитку дитини (1918 р.)), лабораторій і психологічних шкіл (у військово-медичній академії зокрема); науковий керівник, який впродовж життя очолював роботу кількох наукових товариств; організатор і учасник перших психологічних з'їздів; засновник кількох наукових журналів ("Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии" (1896 г.), "Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма" (1904 г.), "Вопросы изучения и воспитания личности" (1919 г.)), – все це говорить про невичерпний талант і величезну значущість для загальної науки В. М. Бехтерєва.

Метою статті є аналіз та узагальнення історико-педагогічного досвіду Володимира Михайловича Бехтерєва відносно правильного розвитку особистості.

Сьогодні В. М. Бехтерєва вважають справжнім енциклопедистом у галузі знань про людину. Розглядаючи людину в її цілісності як складне, багатогранне та багаторівневе утворення, він наполягав на використанні міждисциплінарної взаємодії при її вивченні. Більше того, вчений проблему людини розглядав не як одну з проблем психофізіології, а як проблему психофізичну, предметом якої виступає активне ставлення організму до середовища. Тобто, особистість він досліджував як "главный центр нервно-психической деятельности, лежащий в основе активно-самостоятельного отношения живого организма к окружающему миру" [4, с. 100].

Характеризуючи наукові погляди В .М. Бехтерєва, виділимо наступні базові положення, які у сукупності визначають специфіку наукового підходу академіка й відтворюють методологічний стрижень його вчення. Першою відмінною рисою слід назвати антропологічну орієнтацію наукової концепції В. М. Бехтерєва, оскільки точкой відліку та основним завданням наукового пошуку вченого завжди виступала людина як цілісне онтологічне буття, біосоціальне утворення в єдності всіх аспектів та взаємодії зі світом. Отже, людина, за В. М. Бехтерєвим, – це представник певного біологічного виду, носій нервово-психічної організації, продукт зовнішнього середовища. У працях вченого всебічне вивчення людини виступає провідною ідеєю, він першим заговорив про подолання дуалізму в описанні людини соціального і біологічного, психічного і фізіологічного, психічного і фізичного.

Сучасні дослідники виокремлюють кілька напрямів наукової діяльності В. М. Бехтерєва, а саме: профілактика і відновлення психічного здоров'я дітей та дорослих після впливів різних факторів; "екологічність" різних видів діяльності, у тому числі трудової; збереження психічного здоров'я людей різних вікових груп, у тому числу дітей дошкільного віку і підлітків; охорона материнства; використання різних методів і засобів оздоровлення [5]. Як бачимо, будуючи цілісне вчення про людину, науковець намагався віднайти "системообразующий кирпичик" цієї цілісності. В якості однієї з підструктур такої цеглинки В. М. Бехтерєв виокремлює нервово-мозкову сферу. Наслідуючи роботи К. Д. Ушинського та І. М. Сєченова, Володимир Михайлович першим почав систематичне вивчення умовно-рефлекторної діяльності дорослих людей і дітей, здорових і хворих, у різних умовах праці, виховання та лікування. Ідея об'єднання різних розділів неврології та психології в єдиний комплекс наук про мозок дала можливість В. М. Бехтерєву зробити перші кроки на шляху до розв'язання проблеми комплексного вивчення людини. У результаті багаторічної праці вченим було підготовлено фундаментальний науковий доробок (сім томів) "Основы учения о функциях мозга", в якому систематизовано загальні положення про діяльність мозку людини.

Тому мету діяльності Інституту з вивчення мозку та психічної діяльності складало всебічне вивчення особистості та умов її правильного розвитку, а саме:

а) вивчення мозку і всієї взагалі нервової системи, як-от: її будови у людини і тварин, харчування, а також біохімічних процесів;

б) вивчення різних проявів людської особистості за методами рефлексології, включаючи дитячу, громадську, патологічну рефлексологію і біорефлексологію;

в) вивчення людської особистості за методами наглядової і експериментальної психології, як загальної, так й індивідуальної;

г) вивчення різних видів прикладної рефлексології і психології, як-от: педагогічної з включенням експериментальної педагогіки, професійної з вивченням нервово-психічної організації праці у зв'язку з вибором про-

фесії …, а також розумової і нервової гігієни та інших суміжних галузей знання [3, с. 28].

Вивчення праць В. М. Бехтерєва засвідчує, що він вважав проблему особистості однією з найважливіших в психології і був одним з небагатьох психологів початку XX ст., які трактували в той період особистість як інтегративне ціле. Він завжди наголошував, що всі його інтереси концентруються навколо однієї мети – "вивчити людину й зуміти її виховати" [4, с. 117]. Вчений не просто ввів у психологію поняття: "індивід", "індивідуальність" та "особистість", підкреслюючи, що індивід – це біологічна основа, над якою надбудовується соціальна сфера особистості, а й запропонував нову природничо-наукову дисципліну – загальну психобіологію.

Особливим предметом вивчення в лабораторіях інституту В. М. Бехтерєва виступала поведінка людини, яка досліджувалася методами об'єктивної психології та рефлексології. Вчений говорив, що поведінка особистості підпорядкована законам суспільства. Немає повного розвитку особистості там, де немає суспільної діяльності: її відсутність породжує ледарство, бездіяльність, моральне і фізичне виродження, розумовий та фізичний занепад; особистість зупиняється у своєму розвитку, стає пасивним членом суспільства [1, с. 48]. Автор вважав, що для передбачення поведінки особистості необхідно вивчати її об'єктивні підстави – минулий досвід, спадковість, особливості нервової системи. Тобто, щоб зрозуміти людину, треба її вивчити в цілому. При такому підході психічні та фізіологічні ("физические", "материальные") процеси В. М. Бехтерєв не визнавав ні паралельними, ні такими, що взаємодіють; він вважав, що вони мають єдину енергетичну основу, в якій розташовуються і з якої розгортаються. З точки зору науковця, енергетичне підґрунтя притаманно всьому світу взагалі; це – сила, яку не можна відокремити від матерії, речовини. У такому ракурсі природа виступала як діяльне середовище, єдність речовини і сили. Вчений говорив, що живе відрізняється від неживого активним ставленням до середовища, яке відтворюється у можливості відмежовуватися від актуальних впливів, впливати на середовище, перетворювати його відповідно до потреб. При цьому, функції психічного та фізіологічного при взаємодії із середовищем різняться: нервова система – це "главный аппарат отношения к окружающей среде", а психіка – важливий і самостійний фактор, "важнейший определитель отношений живого организма к окружающей его среде" [3].

Дослідження більш високих рівнів організації людини – особистості – повинно, на думку В. М. Бехтерєва, бути системним та комплексним. Особистістю вчений називав людину зі своїм індивідуальним психічним укладом в єдності розумових і душевних якостей, активним ставленням до оточуючих її зовнішніх умов, здатну до управління своєю поведінкою, мисленням та власною діяльністю. Основною характеристикою особистості науковець вважав її спрямованість – те, що надає її життєдіяльності спрямований, націлений характер, що керує думками, діями і вчинками. Велике значення мали і дослідження В. М. Бехтерєвим структури особистості, в

якій він виділяв пасивну та активну, свідому і несвідому частини, їх ролі в різних видах діяльності та їх взаємозв'язку. Він зазначав домінуючу роль несвідомих мотивів у сні або при гіпнозі і вважав за необхідне досліджувати вплив досвіду, набутого в цей час, на свідому поведінку. Досліджуючи способи корекції поведінки, що відхиляються, він вважав, що будь-яке підкріплення може зафіксувати реакцію. Позбутися від небажаної поведінки можна лише створивши більш сильний мотив, який "вбере в себе всю енергію, яка витрачається на небажану поведінку" [1].

Програмним документом вивчення особистості можна вважати доповідь В. М. Бехтерєва на тему "Особистість та умови її розвитку і здоров'я" [5], з якою він виступив у вересні 1905 р. в Києві на другому з'їзді психіатрів. Коротко зупинимося на основних положеннях цієї доповіді, доповнивши їх деякими судженнями, висловленими вченим пізніше, у ряді наступних публікацій.

Так, до основних умов розвитку здорової особистості В. М. Бехтерєв відносить.

По-перше, природу організму, біологічну спадковість (фізичні вади батьків, хвороби матері у період вагітності тощо) або ті антропологічні особливості, які складають ґрунт для розвитку особистості (наприклад, расова приналежність). Вчений стверджував, що якщо фізичний розвиток організму від природи слабко виражений і дитина з самого раннього віку вразлива до цілого ряду інфекційних хвороб, не забезпечена достатнім і правильним харчуванням, то повного розквіту особистості, її вдосконалення вже не можна буде досягнути [4, с. 114]. При цьому, вчений визнавав, що людина не приречена спадковістю, вона має можливість впливати на свої природні нахили і протистояти зовнішнім впливам завдяки навичкам, отриманим у процесі виховання.

Отже, другою умовою розвитку особистості виступає її виховання. Саме тому метою виховання В. М. Бехтерєв вважав формування всебічно розвиненої, діяльної особистості із сформованими найкращими ідеалами суспільного життя, готовністю та вмінням "служить обществу и народу", з гармонійно розвиненим тілом та духом. "Целью всякого воспитания, как мы его понимаем, должно быть, создание деятельной личности в лучших идеалах общественной жизни, в идеалах истины, добра и красоты. Воспитание должно создавать личность с самостоятельной инициативой, с критическим отношением ко всему окружающему, личность сильную духом и телом, с любовью ко всему человеческому, возвышенному и прекрасному" [4, с. 118]. Тобто, виховання розумілося В. М. Бехтерєвим як процес набуття навичок і звичок, реальної поведінки, реальних дій та вчинків дитини, у тому числі й по відношенню до збереження власного фізичного та психічного здоров'я.

Значну увагу В. М. Бехтерєв приділяв психологічному аналізу та обґрунтуванню конкретних методів виховання, впливу на особистість: переконанню, навіюванню, прикладу наслідуванню, заохоченню та несхвален-

ню. Вчений стверджував, що навіювання, з одного боку, та переконання, з іншого, є основними формами впливу однієї особи на іншу. Навіювання – це тиск, який чинять люди один на одного словами, інтонацією, мімікою, своїми вчинками. Навіювання – це всяке "производимое на психику впечатление", що потрапляє в мозок без свідомого контролю розуму. Тобто, навіювати – значить більш або менш безпосередньо прищеплювати до психічної сфері іншої особи ідеї, почуття, емоції та інші психофізичні стани. Інакше кажучи, впливати так, щоб по можливості виключити критику і судження. Словесне переконання звичайно діє на іншу особу силою своєї логіки і незаперечними доказами, навіювання діє шляхом безпосереднього прищеплення психічних станів, тобто ідей, почуттів і відчуттів, не вимагаючи взагалі ніяких доказів, не потребуючи логіці. Шляхи передачі психічних станів за допомогою навіювання набагато більш численні й різноманітні, ніж шляхи для передачі думок шляхом переконання. Ось чому навіювання являє собою більш поширений фактор, ніж переконання. Як бачимо, сучасність підтверджує це на практиці. У своїх дослідженнях впливу навіювання на діяльність людини В. М. Бехтерєв фактично вперше виявив такі явища, як конформізм, груповий тиск, які тільки через кілька років стали вивчатися в західній, а трохи пізніше – у вітчизняній психології.

Оскільки особистість повинна володіти всіма своїми здібностями, нагородженими від природи і, які дорозвиватимуться в подальшому, то очевидно, що виховання ніколи не повинно бути одностороннім, а, навпаки, завжди і скрізь виховання повинно мати на увазі більш-менш рівномірний розвиток особистості як у фізичному, так і в моральному, і розумовому відношенні. Воно має дати в результаті гармонійний розвиток всіх сторін майбутньої особистості, але аж ніяк не заглушаючи, а, навпаки, заохочуючи розвиток тієї чи іншої талановитості в дитині. Зважаючи на це, виховання, на думку вченого, не повинно бути шаблонним, а повинно мати на увазі індивідуальні особливості дитини і повинно вестися згідно з цими особливостями. Воно повинно узгоджуватися зі схильностями даного вихованця, згладжуючи всі його погані якості і розвиваючи, і вміло направляючи, всі його хороші сторони. Само собою зрозуміло, що фізичне виховання дитини стоїть у тісному співвідношенні з фізіологією дитячого організму, моральне і розумове виховання дитини також має тісне співвідношення з дитячою психологією і представляє як би прикладне психологічне знання.

"По відношенню до фізичного виховання багато хто вважає, що воно полягає в простому зміцнення тіла, забуваючи, що воно відіграє визначну роль у розвитку енергії, винахідливості, рішучості, здатності до ініціативи і стійкості" [2, с. 67], тобто розвитку тих якостей, які обіймаються загальним поняттям волі і самодіяльності – цього найціннішого дару людської особистості. В. М. Бехтерєв важливим елементом у вихованні дитини вважав розвиток естетичного почуття, яке пов'язане, головним чином, з функцією вищих органів сприйняття: зору і слуху. Основним завданням у вихованні емоціональної сторони особистості повинно бути всіляке прищеп-

лення дитині корисних емоцій, які бадьорять, і навпаки, можливе усунення всіх гнітючих емоцій. Вчений писав : "…Источником бодрящей веселой эмоции являются доступные ребенку занятия, которые в состоянии его заинтересовать, в особенности забавы и игры" [2, с. 74]. Учений робить висновок, що "раціональне виховання повинно розвивати в дитині той бадьорий дух, що настільки необхідний у боротьбі з життєвими негодами" [2, с. 65].

Третьою умовою розвитку особистості В. М. Бехтерєв називає її соціалізацію. Особистість – істота соціальна, підкреслює вчений. Без соціального середовища немає і не може бути особистості. Завжди і скрізь вона є продуктом біосоциальних умов, зобов'язана своїм походженням, з одного боку, біологічному спадку, отриманого від предків, а з іншого – соціальним умовам навколишнього середовища, соціальної спадковості, завдяки якій з роду в рід передаються всі надбання життєвого досвіду попередніх поколінь. Людина виховується з дня народження: в колі сім'ї, близьких родичів і людей, у шкільному середовищі, серед своїх товаришів, ще пізніше, – черпає свій життєвий досвід у професійному оточенні. Внутрішній вигляд особистості визначається у значній мірі суспільством, його інтересами, звичаями та іншими громадськими настановами. Систематична праця на благо народу, на думку вченого, є найважливішим фактором нормального і здорового розвитку особистості дитини.

Ґрунтуючись на результатах індивідуальної психології, науковець створив теорію колективу та розвитку особистості у колективі ("Коллективная рефлексология", 1921 р.) [5]. При цьому колектив В. М. Бехтерєв розглядає як збиральну особистість, виявлення якої підпорядковується об'єктивному рефлексологічному вивченню таким самим чином, як і виявлення окремої особистості. Він відстоював думку про те, що у взаєминах колективу і особистості пріоритетна саме особистість, а не колектив. Ці погляди домінують у його доробку "Об'єктивне вивчення особистості". Саме з цієї позиції він виходив, досліджуючи колективну співвідносну діяльність, що поєднує людей у групи. В. М. Бехтерєв виділяв людей, схильних до колективної або індивідуальної співвідносної діяльності, і вивчав, що відбувається з особистістю, коли вона стає членом колективу, і чим взагалі реакція колективної особистості відрізняється від реакції окремо взятої особистості. Доводячи, що розвиток особистості неможливий без колективу, він разом з тим підкреслював, що вплив колективу не завжди позитивний, тому що будь-який колектив нівелює особистість, намагаючись зробити її шаблонним виразником свого середовища. Він писав про те, що звичаї і суспільні стереотипи, по суті, обмежують особистість, позбавляючи її можливості вільно проявляти свої потреби. Він також вважав, що особиста свобода і суспільна необхідність, індивідуалізація і соціалізація – це дві сторони суспільного процесу, що йде шляхом соціальної еволюції, причому самовизначення особистості він вважав рухливим процесом, рівнодійна якого постійно зміщується то в один, то в інший бік.

Четвертою умовою правильного розвитку особистості В. М. Бехтерєв називає економіку. Він пише: “несприятливі економічні умови, в тому числі недостатнє харчування населення, призводять до фізичного ослаблення організму, виснаження його хворобами, порушення правильного, повноцінного розвитку психіки і особистості в цілому, поширенню душевних захворювань” [4, с. 117].

П’ятою умовою вчений називає метеорологічні та кліматичні фактори, які визначають, яку кількість енергії людина має витрачати на боротьбу з природними силами (суховії або зливи, що знищують джерела їжі) та пристосування до навколишнього середовища (формування місцевого імунітету) [4, с. 111].

Останню умову, яку виокремлює В. М. Бехтерєв, можна знайти в його праці “Особистість та умови її розвитку і здоров’я”, де червоною ниткою проходить думка про залежність результатів розвитку дітей від умов роботи в школі [4, с. 230].

Висновки. Отже, науковий доробок В. М. Бехтерєва являє виключну цінність не лише для психології, а й для загальної науки. Більшість його ідей актуальні й сьогодні, оскільки з часом роль особистості, як показує життя, лише зростає.

За результати чималої кількості досліджень та практики роботи створених ним інститутів вчений встановив, що основи майбутньої особистості закладаються ще в дошкільному віці і пов’язані, насамперед, з правильним і раціональним вихованням дитини з перших днів її життя. Тому слід створити всі умови для правильного розвитку та виховання дитини, яке надасть змогу сформувати особистість самостійну, ініціативну, розумно критичну до себе і всього навколишнього. Вважаємо за доцільне дослідити в теорії і практиці ступень використання педагогічної спадщини Володимира Михайловича Бехтерєва в сучасному навчально-виховному процесі школярів.

Список використаної літератури

1. Бехтерев В. М. Умом и сердцем / Бехтерев В. М. – М. : Из-во политической литературы, 1986.

2. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / Бехтерев В. М. – СПб., 1909. – С. 37.

3. Бехтерев В. М. Психика и жизнь / Бехтерев В. М. – СПб. : Алетейя, 1999. – 256 с.

4. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека : избр. психол. тр. / В. М. Бехтерев ; [под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 416 с.

5. Никифоров А. С. В. М. Бехтерев / А. С. Никифоров. – М. : Просвещение, 1988. – 127 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2015.

Рощин И. Г. Взгляды Владимира Бехтерева на личность и условия ее правильного развития

В статье раскрыты обобщенные идеи и взгляды на личность и условия ее правильного развития выдающегося ученого и педагога – Владимира Бехтерева. Рассматривая человека в его целостности как сложное, многогранное и многоуровневое обра-

зование, он настаивал на использовании междисциплинарного взаимодействия при ее изучении.

Отличительной чертой следует назвать антропологическую ориентацию научной концепции В. Бехтерева, поскольку основной задачей научного поиска ученого всегда выступал человек как целостное онтологическое бытие, биосоциальное образование в единстве всех аспектов и взаимодействия с миром.

Личностью ученый называл человека со своим индивидуальным психическим укладом в единстве умственных и душевных качеств, активное отношение к окружающим ее внешних условий, способную к управлению своим поведением, мышлением и собственной деятельностью. Он отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. Избавиться от нежелательного поведения можно лишь создав более сильный мотив, который "вберет в себя всю энергию, которая расходуется на нежелательное поведение". К основным условиям развития здоровой личности В. Бехтерев относит: во-первых, природу организма, биологическую наследственность или те антропологические особенности, которые составляют почву для развития личности, во-вторых – его воспитания. Именно поэтому целью воспитания В. Бехтерев считал формирование всесторонне развитой, деятельной личности со сложившимися лучшими идеалами общественной жизни, готовностью и умением. Воспитание понималось В. Бехтерева как процесс приобретения навыков и привычек, реального поведения, реальных действий и поступков ребенка, в том числе и по отношению к сохранению собственного физического и психического здоровья.

***Ключевые слова**: обучение, воспитание, личность, здоровье, развитие.*

Roshchin I. The Views of Vladimir Bekhterev on the Person and the Conditions for its Proper Development

The article reveals generalized ideas and views on the person and the conditions for its proper development of an outstanding scientist and teacher – Volodymyr Bekhterev. Considering the person in his integrity as a complex, multi-faceted and multi-level education, he insisted on the use of interdisciplinary cooperation in its investigation.

A distinctive feature should be called anthropological orientation of the scientific concept of V. Bekhterev because the main task of scientific research scientist always advocated man as a holistic ontological being, biosocial formation of the unity of all aspects and interaction with the world.

Personality scientists call a man with his personal mental way of life in the unity of mental and moral qualities, active attitude to the surrounding environmental conditions, capable of controlling their behavior, thinking and self-activity.

He pointed out the dominant role of unconscious motives in a dream or hypnosis, and thought it necessary to investigate the influence of the experience gained during this time in the conscious behavior. Get rid of unwanted behavior can only create a stronger motive which "will absorb all the energy that is spent on unwanted behavior".

The main terms of the development of a healthy personality V. Bekhterev are: first, the nature of the organism, the biological heredity or those anthropological characteristics, which make up the ground for the development of the individual. Secondly – his upbringing. That is why the purpose of education V. Bekhterev believed the formation of a fully developed, active person with established best ideals of social life, readiness and skill. Education V. Bekhterev understood as a process of acquiring skills and habits, the real behavior of real actions and behavior of the child, including in relation to the preservation of their own physical and mental health.

***Key words**: training, personality, health and development.*

УДК [371.4: 369.723] (09)

В. В. ФОМІН
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПИТАННЯ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. Ф. ОДОЄВСЬКОГО

У статті розглядаються філософські та загальнопедагогічні погляди В. Ф. Одоєвського з питань опіки дітей та молоді, організації дитячих притулків і характер їх діяльності. Особливу увагу присвячено аналізу характеристики методики виховання і навчання дітей; вимогам до особистості доглядачок дитячих притулків, їх підготовці. Доведено, що заклавши основи дошкільної дидактики, розробивши цінні методичні рекомендації щодо організації закладів суспільної опіки дітей та молоді є актуальними і для сьогодення.

***Ключові слова**: опіка, піклування, дитячі притулки.*

Соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес її інтеграції у європейський та світовий простір актуалізують проблему захисту прав та інтересів дітей і молоді як одну з основних ознак правової демократичної держави. У зв'язку з цим першочерговим соціально-педагогічним завданням українського суспільства є збереження фізичного, психічного й соціального здоров'я підростаючого покоління, забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів та суспільних вимог. Його вирішення детермінується такими державно-освітніми документами як Конвенція ООН про права дитини, Національна програма "Діти України", Національна доктрина розвитку освіти, Конституція України, закон України "Про освіту", Цивільний і Сімейний кодекси України, постанови "Про охорону дитинства", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", "Про молодіжні та дитячі організації", "Про схвалення Концепції державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", положення "Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування", "Про освіту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування" та ін. Однак, незважаючи на існування відповідної законодавчої бази, усе ж проблема соціальної незахищеності дітей і молоді, зокрема проблема сирітства, дитячої бездоглядності та безпритульності загострюється.

Для вдосконалення системи опіки дітей і молоді важливим сьогодні є опанування виховними цінностями минулого, їх вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка та творче використання найбільш вагомих теоретичних і практичних здобутків вітчизняного педагогічного досвіду.

Аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що в XIX столітті питання опіки дітей і молоді перебували під пильною увагою фахівців різних галузей: педагогів, громадських діячів, докторів медицини, істориків, юри-

© Фомін В. В., 2015

стів (М. О. Бердяєв, В. П. Вахтеров, В. І. Водовозов, Є. О. Гугель, О. В. Духнович, П. Ф. Каптерев, В. О. Ключевський, М. О. Корф, П. Ф. Лесгафт, Є. Д. Максимов, О. М. Острогорський, М. Д. Ван-Путерен, С. О. Рачинський, С. Ф. Русова, В.С. Соловйов, О. Д. Стог, Д. І. Тихомиров, Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський та інші). Це пов'язано з тим, що опіка, насамперед, має досить широку сферу діяльності; у зазначений період існувала досить розгалужена мережа закладів опіки завдяки суб'єктам соціально-педагогічної підтримки дітей і молоді (земства, православна церква, громадські організації, приватні особи тощо), які підпорядковувались різним відомствам (Міністерству внутрішніх справ, Відомству установ Імператриці Марії, товариству Червоного Хреста, Священному Синоду, земським та міським органам місцевого самоврядування тощо).

Метою статті є спроба виокремити питання проблеми опіки дітей і молоді в закладах суспільної опіки, які розглядав у своїй педагогічній спадщині видатний педагог XIX століття В. Ф. Одоєвський.

Педагогічна спадщина Володимира Федоровича Одоєвського являє собою одну з найцікавіших сторінок вітчизняної педагогічної думки, незважаючи на те, що за ідеологічними міркуваннями педагогічні ідеї вітчизняного педагога, філософа, письменника довгий час були знецінені за багатьма параметрами (були вилучені його авторські педагогічні праці стосовно морально-релігійного виховання дітей, які залишились без батьківського піклування; не здійснювалося ретельного вивчення роботи Комітету піклування дитячих притулків на чолі з В. Ф. Одоєвським; не брались до уваги розроблені автором рекомендації й положення щодо організації навчально-виховного процесу в закладах суспільної опіки та інші), тому більша частина питань опіки дітей і молоді в творчій спадщині В. Ф. Одоєвського до теперішнього часу залишається практично недослідженою.

Слід сказати, що в основу педагогічної діяльності В. Ф. Одоєвського з організації дитячих притулків були покладені гуманістичні ідеї виховання людини милосердної, гармонійно розвиненої, які актуально звучать і на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики.

Аналіз педагогічної діяльності В. Ф. Одоєвського дозволив виділити два періоди його роботи в дитячих благодійних установах. Так, за дослідженнями О. М. Глазиріної, яка в своїй монографічній праці розглядала педагогічні основи організації В. Ф. Одоєвським дитячих установ у Росії, перший період був пов'язаний із "виховними будинками" для сиріт, де видатний педагог знайомився з дитячим світом, із постановкою виховної роботи з малолітніми дітьми, і на основі аналізу цього досвіду видавав "Дитячі книжки для недільних днів" і казки. Разом із цим, як наголошує автор монографії, в історико-педагогічній літературі, стосовно цього періоду, мало достовірних відомостей про зв'язок В. Ф. Одоєвського з "виховними будинками" [3, с.32].

Це, на нашу думку, пояснюється тим, що, насамперед, через скромність В. Ф. Одоєвський часто залишався в тіні або, як пізніше писав у своєму записнику-щоденнику сам педагог: "… дещо навчився робити, але забув мистецтво розповісти про те, що робив" [6, с.226]. Також В. Ф. Одоєвський вказував і на деякий плагіат: "…не один мій твір бродить під ім'ям іншого" [5]. До присвоєння його авторської власності В. Ф. Одоєвський відносив "цензурний" Статут 1828 року, "про який до мене ніхто і не думав"; Положення про дворянські вибори; Загальні Положення про компанії, акції, страхування життя, "над яким всі сміялися"; Притулки, "в можливості яких ніхто не хотів вірити", нарешті його наробки щодо організації Товариства Відвідування бідних, Маріїнського інституту, "які були намічені й пішли в хід" та питання стосовно видання книг для дітей і народу, "про які ніхто не замислювався" тощо [5].

Незважаючи на деякі психологічні перебільшення в оцінці результатів своєї діяльності, на нашу думку, в цих рядках багато правди, за що В. Ф. Одоєвський сподівався почути "добру людину, яка сказала би мені спасибі" [5].

Другий період педагогічної діяльності В. Ф. Одоєвського в дитячих благодійних установах відноситься до 30-40-х рр. XIX століття. В цей період із його ім'ям пов'язана організація дитячих притулків і подальша теоретична і практична розробка питань дошкільного виховання. В обов'язки В. Ф. Одоєвського як правителя у справах Комітету піклування дитячих притулків входило: прийом під своє керівництво всіх існуючих притулків та сприяння організації нових притулків; складання проекту "Положення про дитячі притулки" та інших документів; здійснення вищого нагляду і контролю над діяльністю притулків і поліпшення їх роботи через місцеві органи; турбота про створення навчальних методичних посібників; складання звітів про діяльність притулків; завідування доходами і витратами.

Відомо, що в 1839 році, враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід роботи існуючих тогочасних виховних будинків і дитячих притулків, зокрема освітнього закладу для малолітніх дітей Е. О. Гугеля, було розроблено й 27 грудня того ж року затверджено урядом "Положення про дитячі притулки", яке стало першим офіційним документом, що регламентував організацію урядового контролю над філантропічним рухом діяльності всіх суспільних установ для бездоглядних дітей. Саме зацікавленість держави в даних установах стала необхідною умовою поширення притулків по всій території Російської Імперії.

Так, за три роки (1838–1841 рр.) керівництва Комітетом піклування дитячих притулків В. Ф. Одоєвським було ініційовано відкриття притулків більш, ніж у 27 губерніях, серед яких вісім в Україні: в Київській (1840), Полтавській, Таврійській, Харківській, Чернігівській, Подільській, Волинській, Катеринославській (1841).

Аналіз розробленого В. Ф. Одоєвським "Положення про дитячі притулки" показав, що в даному документі осмислювалися чіткі педагогічні

завдання організації притулків, а саме: розвиток розумових, моральних і фізичних здібностей дітей, турбота про здоров'я завдяки гігієнічним умовам життя, елементарне навчання та інші. Окрім цього, були закладені адміністративні вимоги щодо розміщення, облаштування, утримання та організації режиму роботи притулків, тобто такі дезидерати до будівлі, ділянки, опалення, санітарного утримання приміщень, організації харчування, режиму дня і навчальних занять.

Наприклад, незважаючи на те, що притулки розташовувалися в квартирах або будинках, які були пожертвувані благодійниками або спеціально побудовані, вимоги до будівлі та ділянки були наступні: притулок повинен знаходитись далеко від проїжджої дороги і розташовуватися на нижніх поверхах будинку, щоб діти не були змушені проходити через темні й небезпечні коридори та сходи; обов'язковим вважалося наявність при кожному притулку невеликого саду або двору, де б діти могли вільно бігати, гратися на чистому повітрі.

Організація режиму дня та навчальних занять у таких закладах здійснювалася з урахуванням фізіологічних особливостей дітей. Загальноприйнятим вважалось починати роботу з 7:00 ранку, перед сніданком – спільна молитва. О 9:00 починалися заняття. О 12 год. – обід, що складався з двох страв. Після обіду дітям надавався час для ігор та прогулянки, о 14 годині знову починалися заняття. В 16:00 – полуденок, з 17 до 19 години діти займалися рукоділлям. О 19 годині – вечеря, потім спільна молитва і діти розбиралися по власних мешканнях [3, с.39]. Тривалість занять із дітьми не перевищували 30 хвилин, "щоб не втомити слабкий організм дитини" [4. с.67].

Особливу педагогічну цінність мають різні додатки до "Положення про дитячі притулки" і, зокрема "Наказ особам, безпосередньо завідувачам дитячими притулками", який по суті був педагогічним керівництвом, що визначав мету, завдання, зміст і шляхи освітньо-виховної роботи в дитячих притулках із чітким розподілом обов'язків серед персоналу. Так, всю адміністративно-господарську діяльність у притулку здійснював піклувальник, якому було надано право призначати директора притулку, затверджувати на посаді доглядачок та інших працівників. Цікавим здається і той факт, що називати притулок на свою честь та ім'я дозволялось лише тим благодійникам, які засновували певний освітньо-виховний заклад не менше, ніж на 100 дітей з повним його утриманням за власні кошти.

Аналіз історико-педагогічних документів свідчить про серйозне ставлення В. Ф. Одоєвського до змісту навчання дітей у притулках. Згідно з "Положенням", у притулках діти вивчали закон Божий, читання, письмо, арифметику, хоровий спів і рукоділля. Спочатку всю навчально-виховну роботу здійснювала доглядачка, пізніше для проведення занять із дітьми запрошувалися вчителі співу, арифметики, мови тощо. Підкреслюючи значимість трудового виховання дітей, у притулках організовувались різні майстерні. Важливе місце тут займали заняття з рукоділля: дівчат, як пра-

вило, вчили шити, вишивати, а хлопчики займалися столярною та теслярською справою. На нашу думку, такі заклади надавали більше можливостей кожній особистості отримати певні гуманітарно-технічні знання та виявити свої здібності в тій чи іншій галузі мистецтва.

Відчуваючи дефіцит у методичних і навчальних посібниках, В. Ф. Одоєвський склав ряд методичних рекомендацій та літературно-художніх творів для роботи з дітьми у притулках. Найбільш відомими сьогодні є "Азбука для використання в дитячих притулках", "Євангельські притчі", "Наука до науки. Книжка дідуся Іринея". У результаті їх аналізу було знайдено підтвердження того, що вони були написані В. Ф. Одоєвським під час його діяльності з організації дитячих притулків і активно використовувалися у навчально-виховному процесі даних установ. Так, у 1840 році на засіданні Комітету піклування дитячих притулків В. Ф. Одоєвський представив складені "Євангельські притчі" у вигляді розмов матері з дітьми …", а у 1841 році казки "Мороз Іванович" та збірника "Казки і твори для дітей дідуся Іринея", в яких був закладений глибокий морально-педагогічний, виховний зміст: доброта як розуміння провини, бажання спокутувати провину ("Срібний карбованець"); доброта як жалість ("Бідний Гнідко"); доброта як милосердя ("Розбитий глечик"); доброта як уміння працювати ("Столяр") та інші [3, с. 54].

Слід підкреслити, що свого часу твори В. Ф. Одоєвського були високо оцінені як у літературному, так і в педагогічному аспекті. Видатний вітчизняний літературний критик В. Г. Бєлінський зазначав, що "…діти в особистості дідуся Іринея мають такого письменника, якому позаздрили б діти всіх націй…" [1, с. 75]. Власник книгарні А. Ф. Язвинський, звертаючись у листі до князя В. Ф. Одоєвського, також зазначав, що "…вчора цілий ранок приходили до мене в контору люди різного звання, бажаючи купити дитячі книги; а запитували вони на тій підставі, що вчора ж у всіх газетах було надруковано: дитячі книги вже продаються …. Таке швидке виявлення бажання мати для подарунка ваші книги доводить, що вони підуть особливо…" [3, с. 52].

Особливу цінність мають і думки В. Ф. Одоєвського про необхідність виховуючого характеру навчання дітей у притулку. З цієї позиції педагог стверджував, що навчання, яке включає в себе теоретичні та практичні знання, повинно бути тісно пов'язаним із вихованням у дітей певних умінь, навичок, дій і поведінки. Для сприяння вироблення у дітей цілісного світогляду педагог запропонував орієнтовану тематику вивчення творів із розділів: пізнання, культура, людина, праця, сім'я, що представляли цільовий орієнтир змісту виховання дітей. Окрім цього, його різноманітні методичні рекомендації щодо проведення занять з арифметики, читання, письма, малювання та інших предметів були побудовані на основі принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей: "Вік дитини, її спосіб життя, її статура та інші обставини … змушують інакше діяти з однією дитиною, ніж з іншою " [2, с. 147]. Разом з тим, на нашу думку, вони

є актуальними і для сучасної гуманістичної педагогіки, співзвучні цінностям, що висуваються сучасними педагогами до освітньо-виховного процесу дітей та молоді.

Підсумовуючи методичні здобутки у вихованні та навчанні дітей у притулках В. Ф. Одоєвського, можна стверджувати, що він був одним із перших, хто теоретично і методично обґрунтував завдання, зміст і методи навчання дітей, зокрема дошкільного віку, і тим самим заклав основи дошкільної дидактики. Його методика елементарного навчання стала основою організації навчання у дитячих притулках у першій половині XIX століття. Незважаючи на те, що В. Ф. Одоєвський теоретично не визначав поняття "метод навчання", але зумів змістовно розкрити його сутність, найважливіші ознаки методів навчання і необхідні умови для їх ефективного застосування в дошкільному віці. Він вважав, що методи навчання повинні виключати механічну роботу, стимулювати розвиток думки дітей, порушувати їх пізнавальну активність. Як бачимо, ці ідеї перекликаються з сучасними вимогами особистісно-орієнтованої педагогіки.

Виходячи з теми нашого дослідження, бажано звернути увагу й на деякі аспекти щодо ролі доглядача у дитячих притулках. Необхідність їх підготовки виникла у зв'язку з особливим поглядом В. Ф. Одоєвського на роль і місце педагога у вихованні дітей дошкільного віку. Основні вимоги до особистості вихователя притулку педагог виклав в основному документі "Положення про дитячі притулки" (розділ "Вибір доглядачки"). На його думку, доглядач – це головна ланка, "необхідне до досягнення благодійної мети притулків і, без якого всі зусилля уряду та благодійних людей будуть марні" [4, с.61].

Серед вимог до особистості доглядачки можна відзначити високу моральність, любов до дітей, освіченість та інше. Так, на думку В. Ф. Одоєвського, при виборі доглядачки важливо звертати увагу на її душевну рівновагу: чиста моральність, тихий і миролюбний характер, здоровий інтелект і природне почуття любові до ближнього. Серед професійних якостей необхідним компонентом вважалось наявність високої освіченості доглядачки, яка повинна була вміти читати, писати, рахувати; мати хороший слух і голос для виконання пісень; володіти різними видами жіночого рукоділля тощо.

Аналіз історико-педагогічних праць В. Ф. Одоєвського свідчить про те, що такі високі вимоги до особистості доглядача дитячих притулків були цілком виправдані. Насамперед, за дослідженнями О. В. Глазиріної, існувала висока конкуренція серед абітурієнтів на цю посаду. Досліджуючи архівні документи, автор зазначає, що, наприклад, у 1841р. було зареєстровано 13 кандидаток для роботи в притулках Петербургу, з них лише 3 було визнано гідними звання доглядачки [3, с.87]. Також державою виділялись немалі гроші на підготовку й оплату праці доглядачам і наставникам дитячих притулків. Так, окрім основного жалування в 600 карбованців асигнаціями наставнику виплачували ще 400 карбованців за підготовку кандида-

тки на посаду доглядача. У свою чергу кандидатки, які успішно пройшли тримісячні курси підготовки, тримали іспит і призначалися на роботу в дитячі притулки, отримували також певну винагороду, свого роду стипендію за три місяці навчання, у розмірі половинного жалування, призначеного доглядачці притулку.

Проте, слід зазначити, що незважаючи на досить високу для свого часу заробітну плату, праця доглядача була досить важкою. Так, із урахуванням кількості осіб у притулку (100–150 дітей різного віку) працювала лише одна доглядачка, якій іноді допомагали помічниці, а враховуючи виконання різноманітних функцій, стає очевидною і складність такої роботи. Отже, згідно з "Наказом" до функціональних обов'язків доглядачки входило: перевірка чистоти кімнат притулку, здійснювання провітрювання, огляд фізичного та гігієнічного стану дитини; проведення ігор і занять у відповідності до режиму закладу та врахування вікових особливостей дітей; складання звітів для попечителів про стан справ в притулку; здійснювання контролю за роботою обслуговуючого персоналу притулку; складання щоденних звітів про минулий день, який включав у себе аналіз всього, що відбулося за день та інше [3, с. 88–89].

На нашу думку, свого часу В. Ф. Одоєвський вірно виділив вимоги до особистості доглядачок і визначив їх функції. Аналіз професіограми сучасного вихователя і вимог до особистості доглядача дозволяє зробити висновок про те, що вони за багатьма параметрами перекликаються з функціями вихователів сучасних дошкільних закладів і вимогами до їх особистості.

Отже, аналіз історико-педагогічних праць переконує в значному внеску В. Ф. Одоєвського в контексті вирішення проблеми опіки дітей і молоді в досліджуваний період: він дав науково-реалістичний напрям в освіті, розробив конкретні методичні рекомендації, які стали основою організації навчання й виховання у дитячих притулках досліджуваного періоду і є актуальними для сьогодення.

Список використаної літератури

1. Белинский В. Г. Детские сказки дедушки Иринея // Белинский В. Г. Собр. соч.: В 9 т. – М.: Художественная литература, 1978. – Т.3. – С.38–77.

2. Большакова В. В. В. Ф. Одоевский о вопросах психологии воспитания и обучения детей /В. В. Большакова // Психологический журнал. 1985. – №2. – Т.6. – С. 145–150.

3. Глазырина О. В. Педагогические основы организации В. Ф. Одоевским детских приютов в России в первой половине XIX века. // О. В. Глазырина /Монография. – Таганрог: Изд-ль А. Н. Ступин, 2013. – 103с.

4. Одоевский В. Ф. Избранные педагогические сочинения // Под ред., с вступ. ст. и прим. В. Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 369с.

5. Одоевский, князь Владимир Федорович /Большая биографическая энциклопедия. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/94520/Одоевский

6. Тарасов Д. Ф. Выдающийся просветитель и педагог дореформенной России – В. Ф. Одоевский: Диссертация… канд. пед. наук. М., 1963. – 501с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2015.

Фомин В. В. Вопрос опеки детей и молодежи в творческом наследии В. Ф. Одоевского

В статье рассматриваются философские и общепедагогические взгляды В. Ф. Одоевского по вопросам опеки детей и молодежи, организации детских приютов и характер их деятельности. Особое внимание уделено анализу конкретных методических рекомендаций педагога по вопросам организации воспитания и обучения в детских приютах. Выявлены воспитательные ценности его произведений такие, как Познание, Человек, Культура, Семья, которые являлись целевым ориентиром в содержании воспитания детей в приютах. Рассмотрены ценные дидактические рекомендации по обучению детей чтению, письму, счету в условиях общественного образовательного учреждения, которые в целом соответствуют требованиям современной дошкольной дидактики. Актуальными сегодня звучат и разработанные В. Ф. Одоевским положения о системе подготовки смотрительниц детских приютов: утверждены принципы подготовки смотрительниц, определены размеры их жалования, условия и сроки обучения кандидаток на должность смотрительниц детских приютов, составлены учебные пособия и руководства.

Таким образом, В. Ф. Одоевский внес значительный вклад в решение вопроса опеки детей и молодежи: дал научно-реалистическое направление в образовании, разработал конкретные методические рекомендации, которые легли в основу организации обучения и воспитания в детских приютах исследуемого периода и являются актуальными для теории и практики современного образования.

Ключевые слова: *опека, попечительство, детские приюты*.

Fomin V. Issue of Guardianship of Children and Youth in the Creative Heritage V. F. Odoevskii's

The article gives the review of V.F. Odoevskii's views on children and youth's guardianship, organization of orphanages and peculiarities of their activity. Special attention is paid to the analyses of the teacher's particular methodical recommendations about organization of child rearing and education at orphanages. The author of the article reveals educational value of such V.F. Odoevskii's works as Cognition, Human, Culture and Family which are the core guideline in the process of child rearing at orphanages. Important didactic recommendations concerning teaching children to read, write and count at a public educational establishment are studied in the article. The recommendations in general meet the requirements of modern pre-school didactics. V.F. Odoevskii's regulations about system of training of supervisors for orphanages sound topical even today: principles of supervisor training are proved, the amount of supervisors' salary and terms of their preparation for the position are fixed, text-books and manuals are composed.

Thus V.F. Odoevskii made a great contribution to the problem of children and youth's guardianship. He is the author of realistic scientific trend in education; he worked out specific methodical recommendations which formed the basis of education and up-bringing at orphanages of the target period and are still topical for theory and practice of modern education.

Key words: *guardianship, patronage, orphanages.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.015.3.013.76:159.955.4:001.8(045)

О. О. АНДРЮЩЕНКО
науковий співробітник науково-дослідної лабораторії
КЗ "ЗОІППО" ЗОР

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ "РЕФЛЕКСІЯ" ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПОНЯТТЯ

У статті розкрито сутність феномену "рефлексія". Означений феномен розглянуто у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. На основі аналізу наукової літератури досліджено розвиток уявлень на проблему рефлексії як міждисциплінарного поняття; наголошено на актуальні проблеми дослідження рефлексії у філософській науці, акцентовано увагу на основних аспектах рефлексії (комунікативний, кооперативний, особистісний, інтелектуальний), указано на особливості педагогічної рефлексії; коротко схарактеризовано основні сучасні підходи до визначення поняття рефлексії в науковій літературі.

Ключові слова: *рефлексія, педагогічна рефлексія, види рефлексії, філософський, психологічний, педагогічний аспекти рефлексії.*

Специфікою феномену рефлексії є її комплексний, міждисциплінарний характер. Широке коло досліджень обумовлене тим, що рефлексивні процеси задіяні майже у всіх сферах життя людини. Унікальність рефлексії полягає в тому, що жодній живій істоті не притаманна така властивість як здатність усвідомлювати. На думку А. В. Карпова, буття свідомості неможливе без усвідомлення цього буття, що тотожне рефлексії як такої [6, с. 3].

Специфіка рефлексії як міждисциплінарного наукового поняття, багатоаспектність вивчення ускладнюють її дослідження, зважаючи на відсутність єдиної концепції.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що основні напрями вивчення феномену рефлексії відбуваються у філософії, психології та педагогіці.

Мета статті – визначити сутнісні ознаки феномену "рефлексія" у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

У філософії проблема рефлексії має багатовікову історію, починаючи з періоду античності.

Рефлексія у філософії визначається як форма діяльності особистості, що спрямована на осмислення власних дій, діяльність, яка дозволяє розкрити духовний світ людини. На сучасному етапі філософський підхід до вивчення рефлексії характеризується визначенням її як "метамислення". Також рефлексія стає засобом об'єктивізації, тому що у процесі рефлексивного акту здійснюється визначення межі предмета, відображуються особливості окремих компонентів, виявляється його багатогранність.

© Андрющенко О. О., 2015

Проблему рефлексії у філософії досліджували В. О. Біблер, І. С. Ладенко, В. О. Лекторський, М. К. Мамардашвілі, О. П. Огурцов, О. Г. Спіркін, В. І. Шинкарук та ін.

Так, В. І. Шинкарук трактує поняття "рефлексія" (від лат. reflexio – обернення назад, відображення) як термін, який відображує таку рису людського пізнання, як дослідження пізнавального акту, діяльності самопізнання, що допомагає зрозуміти особливості духовного світу людини [22, с. 577].

Рефлексія у працях М. К. Мамардашвілі висвітлюється в онтологічному аспекті і є засобом розуміння суб'єктом власного буття та мислення в навколишньому світі інших речей [9, с. 57–59].

Аналіз специфіки рефлексивних процесів для отримання знань знаходимо у В. О. Лекторського. На його думку, "рефлексія над знанням нерозривно пов'язана з розвитком його змісту, з виходом за межі існуючої концептуальної системи і перетворення останньої" [7, с. 218]. У результаті рефлексії система знань зазнає змін, що стає підґрунтям для створення нового знання. У контексті саморозуміння суб'єкта рефлексія також виступає засобом самопізнання останнім підстав власного мислення.

Формування та розвиток уявлень на проблему рефлексії в сучасній філософській науці відбувається не тільки в онтологічному та гносеологічному аспектах, а також в контексті проблеми свідомості та діяльності. Актуальними залишаються такі проблеми: чи є тотожними поняття самосвідомості та рефлексії, завжди звертання людини на себе як суб'єкта діяльності, на результати діяльності є рефлексивним актом; які існують гносеологічні механізми та функції рефлексії в діяльності людини, які взаємовідносини рефлексивної діяльності в індивідуальній і груповій формах [1, с. 3–13].

Філософські основи розуміння феномену рефлексії стали підґрунтям для вивчення його психологічною наукою.

Як зазначає А. В. Карпов, проблема рефлексії є предметом дослідження загальної психології і водночас є загальною проблемою для багатьох психологічних дисциплін, тому рефлексію визначають як міждисциплінарне поняття всередині самої психології, що зумовлює різні підходи та напрями у психологічному визначенні категорії рефлексії [6, с. 28–29].

Звернемося до словників.

Новітній психологічний словник трактує рефлексію як повні сумнівів, протиріч роздуми, аналіз власного психічного стану, механізм осмислення суб'єктом того, яке враження він справив на партнера по спілкуванню. Автори визначають шість позицій, які характеризують рефлексію як процес подвоєного дзеркального взаємовідображення суб'єктів: 1) безпосередньо суб'єкт, який він є в дійсності; 2) суб'єкт, яким він бачить самого себе; 3) суб'єкт, яким його бачать інші; 4) – 6) ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта" [12, с. 540–541].

Психологічний словник-довідник дає визначення рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом власних психічних станів і дій, що стосується як зони актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей [15, с. 156].

Близьким до нашого розуміння є визначення Р. С. Нємовим рефлексії як спрямованості свідомості людини на аналіз власних психічних станів, а також її роздуми над своїм життєвим досвідом, самоаналіз переживань, почуттів і вчинків [11, с. 178].

Погоджуємося з визначення О. В. Петровського рефлексії як процесу "самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів" [16, с. 340].

Отже, констатуємо, що феномен рефлексії в широкому розумінні визначається як процес самопізнання суб'єктом власних психічних актів і станів.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити С. Ю. Степанову й І. М. Семенову основні аспекти дослідження феномену рефлексії у психологічній науці: кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний [20, с. 31-40].

У працях Н. Г. Алексєєва, В. В. Рубцова, Г. О. Цукерман, Г. П. Щедровицького висвітлено специфіку кооперативного аспекту рефлексії. Ці психологічні знання забезпечують проектування колективної діяльності, координацію та визначення позицій і групових ролей суб'єктів спільної діяльності.

Цікавими та ґрунтовними вважаємо дослідження Г. П. Щедровицького та його учнів, які в межах системомиследіяльнісного підходу розглядають рефлексію з точки зору теорії діяльності, виокремлюючи два аспекти: зображення рефлексії як процесу та структури діяльності, а також як механізму та закономірності розвитку останньої. Висувається гіпотеза щодо визначення рефлексії з позиції ідеї "кооперації діяльності", тобто задана схема як "вихідна рамка" такого кооперативного зв'язку, який би міг розглядати всі прояви рефлексії. На думку автора, необхідність у рефлексії виникає, коли індивід має певні труднощі або не може виконати необхідну діяльність. Унаслідок цього він із позиції діяча переходить у нову зовнішню позицію – рефлексивну. Ця зміна діяльнісних позицій буде рефлексивним виходом, а знання, які будуть напрацьовані в ній, – рефлексивними знаннями.

Важливо зазначити, що діяльність індивіда в рефлексивній позиції "поглинає" попередні діяльності, які стають для неї матеріалом для аналізу, а майбутня виступає як проектований об'єкт.

Рефлексивне поглинання як статистичний еквівалент рефлексивного виходу дозволяє розглядати рефлексію як вид кооперації, що відбувається між діяльнісними позиціями окремого індивіда, а також між різними діячами [23, с. 355–359].

Комунікативний аспект рефлексії розглядається у працях В. С. Біблера, Н. І. Гуткіної, С. Ю. Курганова та ін., де рефлексія визначається як компонент розвинутого спілкування.

Особистісний напрям розробки рефлексії є предметом дослідження І. Д. Беха, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова та ін.

І. Д. Бех виділяє чотири типи рефлексії: перший тип – регулятивна – метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів; другий тип – визначальна – за допомогою якої суб'єкт може усвідомити, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистій структурі. Синтезуюча рефлексія – третій тип, що полягає у зібранні сформованих духовних цінностей для створення образу Я особистості; до четвертого типу автор зараховує створювальну рефлексію, функцією якої є моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація власної самосвідомості. Виокремлені типи рефлексії розглядаються як вищі психічні механізми виховання духовних цінностей особистості, які в процесуальному розгортанні діють як послідовний перехід від свідомості до самосвідомості [2, с. 37-44].

Дослідження когнітивних процесів, проблем психології мислення сприяють визначенню інтелектуального аспекту рефлексії (Н. Г. Алексєєв, А. З. Зак, В. В. Давидов, Ю. М. Кулюткін, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.).

Рефлексія відіграє важливу роль у різних сферах професійної діяльності. Особливо вагомою вона стає у професії вчителя, яка є рефлексивною за своєю природою. Учитель у своїй діяльності повинен постійно використовувати рефлексивні здібності у навчально-виховному процесі, у міжособистісній комунікації тощо. Але аналіз наукових досліджень доводить недостатню розробку категорії рефлексії як педагогічного поняття.

У тлумачних словниках рефлексія визначається як самоаналіз, роздуми людини про свій внутрішній стан [13, с. 678], діяльність самопізнання, а також відображення й дослідження процесу пізнання [4, с. 1218].

Аналогічне визначення рефлексії знаходимо у словнику іншомовних слів: роздуми, "сповнені сумнівів, суперечностей" [18, с. 803], самоаналіз психічного стану.

Словник із соціальної педагогіки визначає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів на основі життєвого досвіду [19, с. 243].

Аналіз педагогічних словників засвідчив відсутність тлумачення означеного поняття [5; 14].

Розвиток проблеми рефлексії в педагогічній науці відбувався неоднозначно: рефлексія досліджувалось у різних контекстах, що зумовлювало складність у визначенні поняття. Якщо раніше педагогічні дослідження, в основному, присвячувались доказам необхідності вивчення рефлексії, то на сучасному етапі розвитку педагогіки активно обговорюється висвітлення феномену рефлексії на теоретичному, методичному та практичному рівнях.

Феномен професійної педагогічної рефлексії став предметом наукових досліджень А. О. Бізяєвої, М. М. Боритко, М. Е. Боцманової, А. З. Зака, А. В. Захарової, М. М. Кашапова, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. В. Радул, О. Я. Савченко, Г. П. Щедровицького та ін.

Розгляд сутності феномену рефлексії відбувається в трьох основних аспектах: як компонента педагогічної діяльності; як ресурс особистісного розвитку педагога; як психічного новоутворення особистості учнів. Проаналізуємо основні підходи до визначення поняття "педагогічна рефлексія".

Про важливість застосування в педагогічній діяльності рефлексії з метою повного розуміння сутності природи людини зазначав К. Д. Ушинський. У творах В. О. Сухомлинського знаходимо співзвучність поглядів щодо застосування рефлексивних підходів у навчально-виховній діяльності. Випередивши час, автор розкриває риси рефлексивного навчання: гуманістичний підхід, ціннісні орієнтації у спілкуванні вчителя з учнями, здатність і бажання до пізнання дитячої душі "пізнавати вихованця серцем", розвиток рефлексивного мислення учнів, "здобувати знання й осмислювати їх", постійний особистісний розвиток педагога, шляхи запобігання професійної деформації, а також самоаналіз педагогічної діяльності [21, с. 424-454].

Дослідження С. Д. Максименка також доводять необхідність рефлексії у професійній діяльності педагога в процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, у проектуванні навчальної діяльності учнів, під час самоаналізу та самооцінки суб'єкта власної діяльності [8, с. 19-22].

Професійна педагогічна рефлексія як категоріальне поняття стало об'єктом дослідження А. О. Бізяєвої, Б. З. Вульфова, Ю. М. Кулюткіна, М. М. Марусинець, О. Є. Рукавишникової, В. О. Сластьоніна та ін.

Так, А. О. Бізяєва трактує феномен рефлексії як дослідницький процес, який спрямовує свідомість індивіда на себе самого: людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який починає вести внутрішній діалог із приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню або суб'єкта будь-якої діяльності [3, с. 23]. Автор визначає дворівневу концептуальну модель педагогічної рефлексії: перший рівень – операціональний, компонентами якого є конструктивні, мотиваційні та прогностичні аспекти практичної діяльності педагога; другий – особистісний, що характеризується професійно-особистісною спрямованістю на учнів та суб'єктне включення в рефлексивну навчальну ситуацію. Дослідник наголошує, що саме особистісна позиція вчителя регулює та скеровує його операціональну стратегію дій для вирішення педагогічних проблем і визначає рівень прояву професійної саморефлексії вчителя [3, с. 126].

Основні підходи до визначення феномену педагогічної рефлексії знаходимо у психолого-педагогічних дослідженнях М. М. Марусинець. Як зазначає науковець, педагогічна рефлексія є поєднанням трьох аспектів: пізнання, дії та переживання й характеризується як процес самопізнання в якості професіонала здійснювати аналіз особистісно-професійних знань, поведінки та переживань у педагогічній діяльності, а також усвідомлювати, як його сприймають інші суб'єкти навчально-виховного процесу [10, с. 39-45]. Погоджуємось із її висновками щодо визначення рефлексії як системоутворювального чинника професіоналізму вчителя [10, с. 44], адже для педагога рефлексія уможливлює знаходження засобів керування своєю діяльністю, пове-

дінкою, прагненням до самовдосконалення. Рефлексивні здібності реалізують здатність учителя до переосмислення свого професійного досвіду та доцільного втілення інноваційних підходів навчання у практику.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років (Ш. О. Амонашвілі, І. Г. Липатнікова, О. Я. Савченко, З. І. Щелкунова та ін.) підтверджують актуальність вивчення феномену рефлексії та його практичне використання у системі початкової освіти. У контексті особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів рефлексивна позиція педагога й учнів стають особливо затребуваними [17, с. 5].

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, констатуємо, що феномен "рефлексія" є міждисциплінарним предметом дослідження у філософії, психології та педагогіці, що уможливлює вивчення означеного поняття з позиції комплексного підходу. Розвиток філософсько-психологічних поглядів на проблему рефлексії, наукові дослідження знаходять практичне використання у проблемному полі педагогічної науки, що підвищує прикладну значущість феномену рефлексії та виокремлює нові аспекти дослідження.

Список використаної літератури

1. Алексеев Н. Г. Направления изучения рефлексии / Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко / Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования – Новосибирск, 1987. – С. 3-13.

2. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37-44.

3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2004. – 424 с.

7. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980. – 358 с.

8. Максименко С. Д. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення / С. Д. Максименко // Психолог – 2005. – № 1. – С. 19-22.

9. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

10. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект [Електронний ресурс] / М. М. Марусинець // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 39-45. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ppps_2012_43(1)__8.pdf

11. Немов Р. С. Психология : Словарь-справочник : В 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – Ч. 2. – 351 с.

12. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; под. общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 4-е – Ростов н / Д. : Феникс, 2009. – 806 с.

13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – [4-е изд., доп.] – М. : ООО "ИТИ ТЕХНОЛОГИИ", 2003. – 944 с.

14. Педагогический словарь в 2 томах. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1960. – 768 с.

15. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: [Навч. посіб.] / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

16. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, – 494 с.

17. Савченко О. Я. Сучасні освітні технології. Рефлексивний компонент уроку / О. Я. Савченко // Учитель початкової школи – 2014. – № 4 – С. 5-9.

18. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

19. Словарь по социальной педагогике : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт. – сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 368 с.

20. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 31-40.

21. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 2 / В. О. Сухомлинський – К : Рад. школа, 1976. – 658 с.

22. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2.вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

23. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2015.

Андрющенко Е. А. Сущность феномена "рефлексия" как междисциплинарного понятия

В статье раскрыта сущность феномена "рефлексия". Указанный феномен рассмотрен в философском, психологическом и педагогическом аспектах. На основе анализа научной литературы изучено развитие представлений на проблему рефлексии как междисциплинарного понятия; выделены актуальные проблемы исследования рефлексии в философской науке, акцентировано внимание на основных аспектах рефлексии (коммуникативный, кооперативный, личностный, интеллектуальный), указаны особенности педагогической рефлексии; кратко охарактеризованы основные современные подходы к определению понятия рефлексии в научной литературе.

***Ключевые слова**: рефлексия, педагогическая рефлексия, виды рефлексии, философский, психологический, педагогический аспекты рефлексии.*

Andryuschenko O. O. The Essence of the Phenomenon of "Reflection" as the Interdisciplinary Concept

The article reveals the essence of the phenomenon of "reflection", the appointed phenomenon is considered in philosophical, psychological and pedagogical aspects. Based on the analysis of scientific literature, the development of concepts to the problem of reflection as an interdisciplinary concept is analysed; the actual problems of the reflection research are considered, the term "metaintellection" is determined.

It's considered as "intellection about intellection" and it's one of the most perspective ways in philosophical science. The main modern ways to the definition of reflection in psychological literature are briefly characterized, it's focused on the main aspects of the reflection research (communicative, cooperative, personal, intellectual), within "systematic intellectual activity" way the main positions towards the term of reflection are determined; the peculiarities of pedagogical reflection are noted; four types of personal reflection are analyzed in the context of their moral and converting possibilities, the necessity of application of reflection in the teachers' professional activity is indicated, the role of pedagogical reflection in the development of the teacher's professionalism is described; the priority ways of practical use of the developments of reflection problem in primary education are determined.

***Key words:** reflection, pedagogical reflection, types of reflection, philosophical, psychological, pedagogical aspects of reflection.*

УДК 37.013.2

М. С. БАБЕШКО
старший викладач
Класичний приватний університет

ПРАЦІВНИК ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПІДПРИЄМСТВА

У статті розглянуто працівника готельно-ресторанної справи як ключову фігуру, яка покладена в основу функціонування підприємства. Також розглянуто комплексні моделі організаційних структур підприємства готельно-ресторанної справи з урахуванням працівника, який є найменшим структурним елементом.

Ключові слова: *управління, працівник, організаційна структура, готельно-ресторанна справа, підприємство.*

Досягнення цілей підприємства передбачає спільну роботу групи працівників. Кожна організація (чи це товариство з обмеженою відповідальністю, в якому зайняті 5 осіб, чи це велике підприємство з значним кадровим складом) потребує координації взаємодії та встановлення певного внутрішнього порядку. Цей процес реалізується у формі організаційної структури.

Організаційна структура визначає співвідношення (взаємопідпорядкованість) між функціями, виконуваними працівниками підприємства шляхом поділу праці, створення спеціалізованих підрозділів, запровадження певної ієрархії посад і внутрішньоорганізаційної процедури і є невід'ємним елементом ефективної роботи підприємств готельно-ресторанного бізнесу, оскільки забезпечує їхню внутрішню стабільність і є запорукою певного порядку у використанні ресурсів.

Під поняттям "структура управління підприємством" необхідно розуміти упорядковану сукупність взаємопов'язаних елементів, які перебувають між собою у сталому зв'язку, що забезпечують їхнє функціонування та розвиток як єдиної системи. Елементами структури є окремі працівники, служби та певні ланки апарату управління, відносини ж між ними підтримуються завдяки різним видам зв'язків.

Ланка управління – це самостійна складова організаційної структури певного рівня, що складається з апарату управління та структурних підрозділів. Апарат (орган) управління – це колектив працівників керуючої системи, який наділений правом щодо координації діяльності підрозділів, має приміщення, технічні засоби, штатний розклад, положення про структурні підрозділи та посадові інструкції.

У межах структури управління відбувається управлінський процес (рух інформації та прийняття управлінських рішень), між учасниками якого розподілені завдання та функції щодо управління. З цих позицій структуру управління можна розглядати як форму розподілу та кооперації управлінської діяльності, в межах якої відбувається процес управління, спрямований на досягнення визначених цілей менеджменту.

© Бабешко М. С., 2015

Ефективне функціонування підприємств готельно-ресторанного бізнесу неможливе, якщо структурні підрозділи дублюють функції один одного. Тому на кожному підприємстві повинен існувати чіткий розподіл праці між окремими працівниками та підрозділами. Розподіл праці на підприємстві призводить до створення нових видів робіт. Він може здійснюватись за двома напрямами:

постадійний розподіл робіт (розпочинаючи з надходження ресурсів і закінчуючи наданням послуг) – такий розподіл робіт називається горизонтальною спеціалізацією;

розподіл робіт за рівнями ієрархії (в цілому по підприємству й в окремих його структурних підрозділах) – такий розподіл має назву вертикальної спеціалізації.

Підприємства готельно-ресторанної галузі, як правило, складаються з багатьох ланок, між якими повинні відбуватись зв'язок і координація діяльності. Координація діяльності є основою структури підприємства, але її ефективність визначається сукупністю зв'язків, яких виділяється чотири типи: вертикальні та горизонтальні, лінійні та функціональні, формальні та неформальні, прямі та непрямі.

Ефективність і узгодженість зв'язків у межах структури управління визначають масштаб керованості та контролю на підприємстві. Для визначення оптимального масштабу керованості постійно проводиться його наукове дослідження.

За твердженням учених найдоцільнішим є ситуаційний підхід, в основу якого покладений аналіз факторів, які впливають на визначення масштабу керованості. До них відносять фактори, пов'язані з виконуваною роботою (подібність, складність і територіальна віддаленість) і кадровим складом колективу (рівень фахової підготовки підлеглих працівників, компетентність керівника).

Найчисленнішою є група факторів, що стосується безпосередньо керівництва підприємства: обсяг делегованих прав і рівень відповідальності; чіткість щодо визначення цілей; стабільність і послідовність організаційних рішень; об'єктивність при вимірюванні результатів роботи; ієрархічний рівень; рівень потреби в особистих контактах із підлеглими.

Відтак зазначені фактори виливають на оптимальний масштаб керованості для конкретної ситуації. Вузький масштаб керованості зумовлюється мінімальною кількістю підлеглих у одного керівника.

Таке групування робіт і працівників має ряд переваг. При меншій кількості підлеглих керівникові легко контролювати їхню роботу, а тому він робить це якісно. Проте така побудова зв'язків має й недоліки. У керівника, що контролює невелику кількість працівників, може з'явитися прагнення до втручання в їхню безпосередню роботу.

Широкий масштаб керованості має характеристики, протилежні вузькому: максимально можлива кількість підлеглих у одного керівника і мінімальна кількість рівнів ієрархії. Таке групування працівників і робіт має певні переваги. Маючи багато підлеглих, керівник змушений делегувати

свої повноваження для їх завантаження роботою. Наділяючи своїх підлеглих роботою, керівник повинен бути впевненим у їхньому фаховому рівні; саме тому в цьому разі підбирається сильна та кваліфікована команда. До недоліків широкого масштабу керованості можна віднести перевантаженість керівника вирішенням рутинних завдань. Розвиток ситуації в цьому напрямі може призвести до втрати контролю над підлеглими.

Ієрархія рівнів є однією з найважливіших умов ефективності структури управління. Рівнем управління в організації вважається та її частина, в межах якої можуть прийматися самостійні рішення без обов'язкового їх погодження з вищим керівництвом. Кількість рівнів визначають "поверховість" структури управління. За інших рівних умов "поверховість" структури управління є обернено пропорційною до її загальної ефективності. При великій кількості рівнів є небезпека значного перекручення інформації, яка передається в організації зверху донизу й у зворотньому напрямку.

На підприємствах готельно-ресторанного бізнесу використовуються дві системи розподілу прав і обов'язків за рівнями ієрархії. Перша система будується на основі принципу єдності підпорядкування, а її схема є подібною до "ялинки". Принцип єдиного підпорядкування полягає в тому, що працівник повинен отримувати розпорядження лише від одного керівника Виходячи з цього, система "ялинки" побудована таким чином, що керівник вищого рівня перебирає на себе лише частину прав і відповідальності керівника нижчого рівня.

Друга система – система подвійного або багаточисельного підпорядкування ("матрьошка") – побудована так, що керівник вищого рівня майже повністю перебирає на себе права та відповідальність усіх керівників нижчих рівнів. Система припускає наявність двох і більше осіб, які мають однакові повноваження щодо об'єкта управління. Таке становище зумовлює прийняття кінцевого рішення на вищому рівні, що дозволяє здійснювати тотальний контроль. Значний вплив на ефективність структури управління справляє виважене поєднання централізації та децентралізації управління. Централізація – це концентрація прав щодо прийняття рішень, зосередження владних повноважень на вищому рівні управління підприємством. Централізація управління має свої переваги та недоліки. Децентралізація – це передача або делегування прав і відповідальності за прийняття ключових рішень нижчим рівням управління. Децентралізація має ряд переваг: вона прискорює прийняття рішень і підвищує їхню об'єктивність, підвищує відповідальність на нижчих рівнях управління; стимулює діяльність підлеглих на основі високої довіри; економить робочий час менеджерів більш високого рівня; допомагає підготувати працівників до прийняття на себе відповідальності у майбутньому. Однак, децентралізація має й негативні тенденції. Вона може послабити контроль, порушити єдність дій у системі, призвести до прийняття неефективних рішень.

При обранні організаційної структури чи здійсненні її реструктуризації слід враховувати фактори, які впливають на рівень децентралізації управління, а саме:

– міра уніфікації. Бажаний рівень неповторності послуг;

– розміри підприємства. На великих підприємствах рішення приймаються значним числом керівників різного рівня, тому їх важко координувати. Там, де повноваження є роззосередженими, рішення приймаються більш оперативно;

– наявність керівника високого рівня та кваліфікації;

– використання прийомів контролю. Чим ширшими є можливості щодо контролю, тим більшої міри децентралізації можна досягти.

Важливе місце в ефективності функціонування структури управління посідає проблема встановлення відносин між окремими підрозділами підприємства. На ці відносини впливають такі фактори, як ступінь різниці між підрозділами (диференціація) й ступінь співробітництва між підрозділами (інтеграція). Диференціація означає розподіл робіт між частинами та підрозділами з метою досягнення певної завершеності в межах даного підрозділу. Інтеграція визначає рівень співробітництва між підрозділами підприємства та забезпечує досягнення цілей, обмежених вимогами зовнішнього оточення. Потреба в інтеграції зумовлюється розподілом і взаємозалежністю робіт. Визначення міри диференціації допомагає визначити рівень потенційного конфлікту між окремими частинами підприємства, а віднайдення ефективного інтеграційного механізму створює умови для зниження рівня можливої конфліктності. Все це разом взяте сприяє підвищенню ефективності структури управління, що виявляється у взаємодії підприємства з зовнішнім середовищем. Подальший динамічний розвиток туризму та готельної індустрії зумовлює необхідність удосконалення якості підготовки кадрів, забезпечення галузі туризму та готельного господарства фахівцями, які відповідали б міжнародним стандартам у сфері послуг.

В умовах розбудови української держави туризм і готельна індустрія стає дієвим засобом формування ринкового механізму господарювання, надходження значних коштів до державного бюджету, однією з форм раціонального використання вільного часу, проведення змістовного дозвілля.

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців гостинності зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців із гостинності та їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; змістом професійно-орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту; орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу. В останні роки заявилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв’язку з вивченням інших проблем досліджуються питання професійної підготовки майбутніх фахівців із гостинності. Працівник у структурі функціонування підприємства готельного господарства виступає керуючою ланкою, оскільки саме працівник виконує весь спектр обов’язків у роботі підприємства.

Висновки. Отже, працівник готельно-ресторанної справи є ключовим елементом у структурі управління закладом. Він виконує широкий спектр обов’язків, що забезпечує повноцінну роботу готельного підприємства.

Список використаної літератури

1. Андрушків Б. М., Кузьмин О. Е. Основи менеджменту / Б. М. Андрушків, О. Е. Кузьмин. – Львів : Світ, 1995.
2. Бавыкин В. Новый менеджмент / В. Бавыкин. – М : Экономика, 1997.
3. Бреддик У. Менеджмент в организации: Учебное пособие / У. Бреддик. – М. : Инфра-М, 1997.
4. Вейлл П. Искусство менеджмента / П. Вейлл. – М. :Новости, 1993.
5. Герчикова И. Н. Менеджмент: Учебник / И. Н. Герчикова. – М. : Банки и биржи, "ЮНИТИ", 1995.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Учебник. Пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : "Дело", 1994.
7. Радугин А. Введение в менеджмент / А. Радугин. – Воронеж : Высш.школа, 1995.
8. Румянцева К. Р. Менеджмент в организации / К. Р. Румянцева. – М. : Перспектива, 1997.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Бабешко М. С. Работник гостинично-ресторанного дела как основа функционирования предприятия

В статье рассмотрено работника гостинично-ресторанного дела как ключевую фигуру, которая положена в основу функционирования предприятия. Также рассмотрены комплексные модели организационных структур предприятия гостинично-ресторанного дела с учетом работника, который является наименьшим структурным элементом.

Ключевые слова: *управление, работник, организационная структура, гостинично-ресторанное дело, предприятие.*

Babeshko M. S. Employee of Hotel and Restaurant Business as the Foundation of the Enterprise

In the article the key figure worker hotel and restaurant business as a key figure, which is the basis for the operation of the business. Also considered complete model organizational structure hotel and restaurant business considering employee, which is the smallest structural element.

Achieving the goals of the company envisages joint work of employees. Each organization (or is it limited liability company, which employs five people, whether it is a large enterprise with significant staffing), requires coordination and cooperation establishing a certain internal order. This process is realized in the form of organizational structure.

Organizational structure determines the ratio between the functions performed by employees by division of labor, the establishment of specialized units, the introduction of a hierarchy of positions and in-house procedures and is an integral part of effective work business hotel and restaurant business because it provides their internal stability and a guarantee certain order to use resources.

A worker in the structure of the enterprise serving the hotel industry control element, since it is the whole range of employee performs duties in the company.

So we were able to prove that the employee hotel and restaurant business is a key element in the governance structure of the institution. It performs a wide range of duties, ensuring full operation of the hotel business.

Key words: *management, employee organizational structure, hotel and restaurant business, enterprise.*

УДК: 796.071.4:37.12

С. М. БУЛАХ
кандидат юридичних наук, доцент
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНСТРУКТОРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури було проаналізовано загальноосвітній контекст складової підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності, а саме: "освіта", "професійна освіта", "виховання", "виховання й розвиток", "розвиток особистості". Встановлено, що невирішеними є питання відповідності вимог, що пред'являються суспільством до підготовки майбутніх фахівців з атлетичної гімнастики відповідно до нових соціально-економічних умов та наявного рівня підготовки цих фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: *освіта, професійна підготовка, інструктор з атлетичної гімнастики, професійна діяльність.*

Зміна сучасної парадигми системи освіти у вищих навчальних закладах України зумовлена необхідністю професійної підготовки майбутніх фахівців, які мають бути конкурентоспроможними на ринку праці відповідно до швидкозмінних соціально-економічних процесів. Організація навчання у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на формування особистості фахівця, якому властиві творчий самостійний пошук та якості, необхідні для здійснення ефективної майбутньої професійної діяльності; який володіє системою відповідних знань та умінь; здатного до саморозвитку та самонавчання упродовж усього життя [10, с. 8].

Теоретичною основою організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах взагалі та з фізичної культури і спорту і атлетичної гімнастики зокрема, слугують Конституція України та Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про фізичну культуру і спорт", Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національна доктрина розвитку освіти України, Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту.

Досліджуючи питання, пов'язані з підготовкою майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності, ми спиралися на розробки вітчизняних та російських науковців, які розглядали у своїх дослідженнях різні аспекти підготовки фахівців у вищих навчальних закладах: Г. Р. Генсерук – підготовку майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності; Г. З. Карнаухов – соціально-педагогічну регуляцію підготовки професійних кадрів і кваліфікованих спортсменів у поліструктурній функціональній педагогічній системі; Р. П. Карпюк – професійну підготовку майбутніх фа-

© Булах С. М., 2015

хівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика; В. А. Петьков – теоретичні основи і прикладні аспекти формування фізичної культури особистості в системі неперервної освіти; О. М. Пєхота – індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки вчителя; Н. І. Соловйова – становлення індивідуального стилю діяльності вчителя в системі безперервної фізкультурної освіти; Л. П. Сущенко – професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту; Г. В. Троцько – теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах; В. Г. Тютюков – дидактико-акмеологічне перетворення процесу освоєння спеціального змісту вищої фізкультурної освіти та ін.

На основі теоретичного аналізу з'ясовано, що незважаючи на значну кількість досліджень із питань організації процесу навчання фахівців у вищих навчальних закладах, проблема підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності висвітлена недостатньо. Залишаються нерозв'язаними питання відповідності вимог, які пред'являються суспільством до підготовки майбутніх фахівців відповідно до нових соціально-економічних умов і наявним рівнем підготовки цих фахівців до професійної діяльності.

Робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

Визначені аспекти окреслюють ***мету статті***, яка полягає у з'ясуванні загальноосвітнього контексту складової підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності.

Посилення соціального значення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах до професійної діяльності зумовлено новими соціально-економічними змінами, розбудовою нашої держави відповідно до нових ринкових умов.

Процеси трансформації, глобалізації та інтеграції, що відбуваються нині у соціально-економічному житті українського суспільства, вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців усіх галузей господарства, зокрема, у галузі фізичного виховання та спорту.

Ефективність майбутньої професійної діяльності інструктора з атлетичної гімнастики залежить від якості його підготовки, рівня професійних знань, умінь і навичок застосовувати отримані знання на практиці, рівнем готовності здійснювати професійну діяльність у сучасних ринкових умовах [8, с. 8].

Підготовка майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту освіти, виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою і процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього інструктора,

забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань, розробки і впровадження форм і методів, використання, разом із традиційним, інтерактивного навчання [12, с. 10].

Розуміння сутності процесу підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності у вищих навчальних закладах можливо завдяки з'ясуванню базових понять дослідження, тому вважаємо за доцільне зупинитися на їх визначенні.

У руслі понять, що характеризують загальноосвітянський контекст, визначимо поняття "освіта", "професійна освіта", "виховання", "виховання й розвиток", "розвиток особистості".

Проведений нами аналіз словників засвідчив наявність різноманіття тлумачень щодо поняття "освіта". Його визначають як "сукупність знань, отриманих у результаті навчання; рівень, ступінь знань, здобутих у процесі навчання; освіченість; піднесення рівня знань; навчання; процес засвоєння знань; загальний рівень знань" (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [3]; "систему навчально-виховних заходів; систему закладів і установ, через які здійснюються ці заходи" (Новий тлумачний словник української мови); "процес здобуття (передачі), розширення, підвищення рівня знань; сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, набутих у результаті навчання; загальний рівень знань людини, що часто співвідноситься з рівнем навчального закладу, який вона закінчила або в якому навчалася; система закладів і установ, призначених для навчання" (Тлумачний словник української мови) [3]; "духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. За означенням, прийнятим XX сесією генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання. В освіті завжди є формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза залежністю від відповідного даному часу)" (Український педагогічний словник) [4].

С. О. Михаць наголошує, що "освіта" – це "соціально-економічні відносини між людьми у всіх сферах суспільного відтворення, які виникають з приводу навчання, виховання, підготовки робочої сили відповідних кваліфікаційних рівнів для різних галузей, що здійснюється спеціальними організаціями, закладами та установами державної, колективної та приватної форм власності" [6, с. 11].

Привертає увагу дослідження, яке здійснила Л. В. Безкоровайна щодо визначення поняття "освіта" [1, с. 12–14]. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автором з'ясовано, що поняття "освіта" визнача-

ють як “духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини… головним є не тільки знання, а поєднання останніх з особистісними якостями, уміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями” (С. У. Гончаренко); процес і результат оволодіння людиною системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування їх на підставі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей… результат не тільки навчання, а й самоосвіти і впливу засобів масової інформації (В. І. Жолдак, С. Г. Сейранов); засіб і умову організації життєдіяльності кожного студента, що будується на таких видах діяльності, як пізнання, перебудова та ціннісна орієнтація (В. О. Черкасов, В. Г. Макаренко). Учена стверджує, що за визначенням Ю. Г. Татура, результатом “освіти” має бути сама людина, яка пройшла навчання в певній освітній системі...її досвід, як сукупність сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань і умінь дозволяють їй адекватно діяти на підставі цих знань у будь-якій ситуації. Також дослідниця з’ясувала, що М. І. Кареєвим визначено головну мету освіти таким чином: мета освіти – індивідуальна, а не соціальна…, в освіті не повинно бути нічого, що не потрібно було б самому індивіду [1, с. 12–14].

Освіта сьогодні активно перебудовується як особистісно орієнтована або індивідуально-розвиваюча й ставить перед дослідниками багато питань.

Насамперед, педагогічна реальність зіштовхується з проблемою екстенсивного росту знань, що призводить до необхідності перебудови системи освіти таким чином, щоб особистість могла вмістити в себе весь цей простір знань, який збільшується. Є всі підстави вважати, що теорія освіти повинна збагатитися необхідним компонентом – особистісною освітою (Г. С. Батіщев, А. А. Бодалев, Н. Ф. Тализіна та ін.), тобто такою освітою, що зможе дати не тільки й не стільки якийсь об’єм знань, а й створити “простір осмислення” цього знання, точніше, можливість осмислення самої особистості у світі знань.

Однак, зміна парадигми освіти не означає відмову від “освіти знанням”. Цей перехід припускає обов’язкове включення супутнього й розвиваючого компонента – “освіти особистістю”, оскільки яким би не був набір навчальних дисциплін, все визначає світорозуміння й світогляд педагога (В. В. Серіков).

Перехід до особистісно орієнтованої парадигми освіти обновляє розуміння цільових, змістовних і процесуальних характеристик освіти.

Освіта сьогодні прагне до звільнення від анонімності, знеособленості учасників освітнього процесу. Класична ідея педагогічної думки про те, що у навчанні все засновано на особистості визначає залежність педагогічного процесу від педагогічної індивідуальності.

Особистісний підхід в освіті можна розуміти як спільну діяльність, засновану на реалізації можливостей особистості як учня, так і педагога. Сутність такого підходу припускає цілісність особистості викладача.

Педагогічна позиція, визначаючи характер взаємодії в педагогічному процесі, визначає її гуманістичну спрямованість.

У дослідженні дотримуємося фундаментального розуміння предмета педагогіки як науки про систему освітніх процесів. Категорія "освіти" посідає в педагогіці центральне місце.

Наше подання про поняття "освіти" погодиться з визначенням М. Т. Громкової, яка стверджує, що освіта є процесом зміни образів усередині людської особистості [5].

Аналіз розвитку педагогічної теорії й практики засвідчив, що на всіх етапах становлення професійної освіти вчені здійснювали пошук нових підходів до підготовки майбутнього вчителя, адекватних до існуючих соціокультурних вимог.

Питання підготовки учителя до майбутньої професійної діяльності були предметом уваги таких видатних педагогів минулого, як: Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, П. Ф. Лесгафт та ін.

Розробкою наукових основ щодо професійної підготовки "нового вчителя" займалися такі радянські діячі освіти, як: Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, П. П. Блонський, С. Т. Шацький та ін.

Нині процес професійної підготовки педагогічних кадрів для вітчизняної школи й для всієї структури освіти вийшов на якісно новий етап розвитку.

У Великій радянській енциклопедії поняття "професійна освіта" тлумачиться як освіта, яку отримують у процесі навчання у вищих, середніх спеціальних і професійно-технічних навчальних закладах [2].

Г. К. Селевко зазначає, що "зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здатностей оперуванням інформацією, творчим рішенням проблем науки й ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію утворювальних програм" [7].

Освіта припускає цілісність виховання, навчання й розвитку, що розвертаються в логіку освітніх процесів.

Взаємозв'язок між процесами виховання, навчання й розвитку адекватні взаємозв'язкам між компонентами освітнього процесу: цілями, змістом і методами.

В Українському педагогічному словнику поняття "виховання" тлумачиться як "процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні, виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди входить як спеціально організований вплив виховних закладів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно.

У вузькому розумінні слова виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця. Метою виховання є сприяння розвиткові у вихованця виявленого обдарування чи стримання якихось задатків відповідно до мети (“ідеал виховання”). Засобом виховання є насамперед приклад, який вихователь подає вихованцеві, потім – наказ (вимога й заборона), переконання, привчання й навчання. Виховання поширюється на тіло, душу й дух і ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття підростаючим вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно до інших людей, сім’ї, народу, держави тощо. Виховання з боку батьків і школи припиняється з втратою ними авторитету у вихованця” [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, який провела Л. І. Іванова, засвідчив наявність розбіжностей у визначенні поняття “виховання” [6 , с. 21]. За ствердженням дослідниці, його тлумачать як процес набуття навичок поведінки, які прищеплюються школою, сім’єю, середовищем і мають вияв у суспільному житті, а виховати – виростити, надавши освіту, навчивши правилам поведінки; процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою підготовки її до виробничої, суспільної і культурної діяльності; процес підготовки людини до сучасної або майбутньої життєдіяльності (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух); формування системи особистісних змістів (Т. В. Іванова); процес передання старшими поколіннями суспільно-історичного досвіду новим поколінням із метою підготовки їх до життя та праці (С. І. Подмазін); процес, що веде до формування засобами педагогічного впливу високої культури особистості відповідно до вимог наступного етапу розвитку світової спільноти (Л. П. Сущенко).

У руслі нашого дослідження, імпонує думка учених В. А. Хорьякова та Л. І. Безуглої, які зазначають, що “виховання” є процесом надзвичайно складним, багатобічним і разом із тим комплексним. Учені наголошують, що численні сторони виховання повинні формуватися одночасно, у тісному взаємозв’язку й взаємозумовленості. За судженням авторів, фізична культура, як органічна частина культури, вирішуючи свої специфічні завдання, одночасно в тому чи іншому ступені впливає всебічно на виховання особистості, й насамперед на виховання духовних і моральних якостей.

В Українському педагогічному словнику подано таке визначення поняття “виховання й розвиток”: “індивідуальний розвиток людини – ряд послідовних кількісних і якісних змін, яких зазнає її організм від моменту зародження й до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти. Виховання починається з народження людини й відіграє важливу, хоча й різну, роль у всіх формах і на всіх етапах розвитку особистості. Між вихованням і розвитком існує тісний взаємозв’язок. Не лише розвиток особистості залежить від виховання, а й виховання від розвитку. Правильне розуміння взаємозв’язку виховання й розвитку, спростовуючи фаталістичні концепції психічного розвитку особистості, має важливе значення для наукового об-

ґрунтування методів педагогічного керівництва всебічним розвитком особистості" [4].

Щодо визначення поняття "розвиток особистості", то в Українському педагогічному словнику пропонується тлумачення його як "процесу формування особистості, як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина у процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби" [4].

Особистісна взаємодія в педагогічному процесі повинна ґрунтуватися на внутрішній потребі педагога бути максимально настроєним на діалог зі студентом, на співробітництво та співтворчість. Вважаємо, що гуманістична позиція педагога повинна бути заснована на збереженні педагогом своєї особистої цілісності та розумінні цілісності особистості студента.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, нами з'ясовано загальноосвітній контекст складової підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності, а саме: "освіта", "професійна освіта", "виховання", "виховання й розвиток", "розвиток особистості".

Список використаної літератури

1. Безкоровайна Л. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технології спортивного менеджменту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Безкоровайна Лариса Вікторівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П.Драгоманова. – К., 2009. – 279 с.

2. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. Т. 27 : [Ульяновск-Франкфурт]. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1975. – 624 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. Ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович ; голов. ред. Світлана Головко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

5. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессионального образования / М. Т. Громкова. – М.: Академия, 2000. – 568 с.

6. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванова Любов Іванівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П.Драгоманова. – К., 2006. – 198 с.

7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Селевко Герман Константинович ; Проф. пед. б-ка. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.

8. Czerwińswki J. O potrebie zmian w treściach I strukturze kszta łcenia oras doskonalenia kadr trenerskointruktorskich / Janusz Czerwińswki // Trening. – 2001. – № 3. – S. 163–171.

9. Kiess E. Erfolgskonzept Personal Training : Selbständigkeit, Marketing, Trainingsplanung / Eginhard Kiess. – Düsseldorf : VDM-Verl. Müller, 2003. – 350 s.

10. Tolley H. How to Succeed at an Assessment Centre / H. Tolley, R. Wood. – London : Kogan Page Ltd., 2005 – 192 p.

11. Vroeijenstijn A. I. Towards A Quality Model for Higher Education // INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. – S. 34–67.

12. Żukowski R. Kształcenie i doskonalenie zawodowe instruktorow I trenerow : Stan aktualny – perspektywy roswiązań / Riszard Żukowski // Trening. – 2001. – № 1. – S. 19–25.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Булах С. М. Профессиональная деятельность будущего инструктора по атлетической гимнастике в общеобразовательном контексте составляющей подготовки к профессиональной деятельности

На основе анализа психолого-педагогической литературы было проанализировано общеобразовательный контекст составляющей подготовки будущего инструктора по атлетической гимнастике к профессиональной деятельности, а именно: "образование", "профессиональное образование", "воспитание", "воспитание и развитие", "развитие личности". Установлено, что нерешенными являются вопросы соответствия требований, предъявляемых обществом к подготовке будущих специалистов по атлетической гимнастике соответственно новым социально-экономическим условиям и имеющимся уровнем подготовки этих специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *образование, профессиональная подготовка, инструктор по атлетической гимнастике, профессиональная деятельность.*

Bulah S. M. Professional Activity of the Future of Athletic Instructor of Gymnastics in the General Educational Context Component of Preparation for Professional Activity

In article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, it was found General education component context of preparation of the future of coach-teacher of professional activity, namely: "education", "professional education", "education", "education and development", "development of the personality".

On the basis of theoretical analysis it was determined that despite the significant amount of research on the organization of process of training specialists in higher educational institutions, the problem of training of the future of coach-teacher of professional activity are not well lit. Unresolved issues of compliance with the demands of society in the preparation of future specialists according to the new socio-economic conditions and the existing level of training of these specialists for professional activity.

Exploring the issues related to preparation of the future of coach-teacher to professional activities, the author relied on the development of domestic and Russian scientists, who considered in their study various aspects of preparation of experts in higher educational institutions. The author is of the opinion that today, education is under active reconstruction as personal or individually oriented development and confronts researchers lot of questions.

Personal interaction in the educational process should be based on the internal needs of the teacher to be the most disposed to dialogue with the student, on cooperation and co-creation. Humanistic position of the teacher should be based on maintaining a teacher of his personal integrity and understanding of the integrity of the individual student. Personal approach in education can be understood as a joint activity based on the realization of opportunities of the person as a pupil and teacher. The essence of this approach involves the integrity of the personality of the teacher.

Key words: *education, professional preparation, professional activity of trainer-teacher.*

УДК 373.2-044.322-053.4

С. С. БУРСОВА
старший викладач
Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка

УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ЇХ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі педагогічної підтримки дітей, які адаптуються до дошкільного навчального закладу. У ній висвітлено сутність управлінського аспекту педагогічної підтримки. А саме: схарактеризовані етапи здійснення педагогічної підтримки у період адаптації дітей до дошкільного навчального закладу; розкриті основні компоненти даних етапів. Автор розкриває особливості роботи суб'єктів навчально-виховного процесу та методи їх роботи, що необхідні для ефективної реалізації педагогічної підтримки дітей в адаптаційний період.

Ключові слова: *педагогічна підтримка, етапи педагогічної підтримки, технологія, адаптація до дошкільного навчального закладу, діти раннього віку.*

На шляху пошуку інноваційних форм та методів роботи з дітьми, що відвідують дошкільні навчальні заклади, особливо актуальним є напрям роботи як педагогічна підтримка. Особливої значущості проблема педагогічної підтримки набуває у період адаптації дітей до умов дитячого садка. Практика доводить, що не зважаючи на реформування дошкільної освіти, здійснення вихователем педагогічної підтримки дитини раннього віку у період адаптації до дошкільного навчального закладу не лише не реалізується, але і не виноситься окремим завданням у плануванні освітньо-виховної роботи груп дітей раннього віку. Аналіз планів освітньо-виховної роботи з дітьми в адаптаційний період у дошкільних закладах показує, що робота в цьому напрямі ведеться епізодично, методи та прийоми роботи щодо полегшення процесу адаптації та відстеження їх результатів, як правило, не передбачені плануванням та не проводяться. У більшості випадків робота зводиться лише до індивідуального консультування батьків. Саме тому, ми вважаємо за необхідне обґрунтувати необхідність впровадження педагогічної підтримки, як технології роботи з дітьми, що адаптуються до дошкільного навчального закладу. На наш погляд педагогічна підтримка повинна бути фундаментом, на основі якого має будуватися програма для груп дітей, які починають відвідувати дитячі садки.

Питання впровадження та управління педагогічною підтримкою у навчальних закладах різного ступеня розкриваються у працях О. Газмана, Т. Дорожжиної, І. Карапузової, Н. Колосової, Т. Макєєва, С. Попової, Г. Сороки, С. Юсфіна та у дослідженнях багатьох інших сучасних науковців. Проте, проблема управління педагогічною підтримкою в умовах адаптації дитини до дошкільного навчального закладу залишається недостатньо дослідженою.

© Бурсова С. С., 2015

Здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури, нами було встановлено, що вперше поняття “педагогічна підтримка” було заявлено керівником однієї з груп Тимчасового науково-дослідного колективу “Школа” О. Газманом та групою його співробітників Т. Анохіною, Н. Михайловою, С. Юсфіним. Термін “педагогічна підтримка” вони трактують як процес сумісного визначення з дитиною її власних інтересів і шляхів подолання проблем, які заважають зберегти людську гідність та самостійно досягти бажаних результатів у різних сферах діяльності й життєдіяльності [3, с. 35]. Вони наголошують, що вона необхідна не лише важковиховуваним та дітям, які відстають у навчанні, вона потрібна всім, але тоді коли вони стикаються самі в собі з власними інтересами, претензіями, своїми уявленнями про життя, коли вони попадають в ситуацію конфлікту, намагаються найти з нього вихід, але по певним причинам їм це не вдається [3, с. 35]. Даний термін автор розглядав з точки зору індивідуального розвитку і саморозвитку особистості дитини.

У сучасній педагогіці термін “педагогічна підтримка” використовується достатньо широко й неоднозначно. Одні розуміють її як створення доброзичливого психологічного клімату у певному середовищі (Р. Бернс і О. Бодальов), інші як систему різнопланових заходів, що проводяться в цілях диференціації дітей за інтересами, схильностями, життєвими устремліннями, спрямованими на їх розвиток (К. Александрова, В. Бедерханова, Ф. Кевля). Часто педагогічну підтримку пов’язують із діяльністю різних служб, які зацікавленні в охороні й захисті соціальних прав дітей (Р. Літвак, Л. Оліференко).

В цілому, педагогічна підтримка розглядається вченими як особлива педагогічна діяльність, що забезпечує розвиток індивідуальності дитини, її самореалізацію в процесі освіти; принцип дії, орієнтований на створення умов для подолання дитиною перешкод в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому розвитку; процес спільного з дитиною визначення її інтересів, шляхів, вирішення проблем [3]. Вона виступає як частина цілісності освіти з її іншими складовими: навчанням та вихованням. В контексті нашого дослідження, *педагогічна підтримка* виступає як діяльність вихователя, що спрямована на індивідуалізацію та соціалізацію дитини раннього віку, створенні належних умов для подоланні перешкод адаптації дитини до дошкільного навчального закладу та збереженні і зміцненні її фізичного, психічного, соціального та духовного здоров’я.

Метою статті є висвітлення основних етапів здійснення педагогічної підтримки у період адаптації дитини до дошкільного навчального закладу.

Задля досягнення вказаної мети, під час дослідження нами було використано такі методи: теоретичні – методи систематизації (вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури); емпіричні – діагностичні (анкетування, письмове й усне опитування, бесіда, інтерв’ю); спостереження

– для виявлення труднощів, які виникають у дітей під час адаптації їх до ДНЗ.

Організація сучасного освітнього простору дошкільного закладу потребує зміни та актуалізації ціннісних орієнтацій педагогів, засвоєння нових технологій навчання та виховання дітей. Перехід від звичайної орієнтації "вплив" на дитину до "взаємодії" з нею відбувається через накопичення досвіду, професійне переосмислення та впровадження педагогічної підтримки у навчально-виховний процес дошкільного закладу.

Управління педагогічною підтримкою – це, передусім, здійснення аналізу й оцінювання педагогічних дій, спрямованих на розвиток у дитини здібностей до самовизначення, самореалізації та самореабілітації, як механізмів, що дають їй змогу стати людиною, яка не тільки знає і вміє, а й керує життєвою ситуацією [5, с. 12]. Основне правило, яким повинен керуватися вихователь: допомогти дитині подолати перешкоди, труднощі, які виникають у неї під час адаптації до дитячого садка, розвиваючи під час цього інтелектуальний, моральний, емоційний та вольовий потенціал. Тому взаємодія між вихователем і дитиною повинна носити характер договірних відносин.

Упровадження педагогічної підтримки в навчально-виховний процес дитячого садка має бути поступовим. Так, нами була розроблена технологія педагогічної підтримки, яка складається з чотирьох етапів: підготовчий, інформаційний, діяльнісний та аналітичний етап (рис.1), метою яких є послідовне вирішення низки завдань. Розглянемо детальніше кожен з етапів.

Підготовчий етап характеризується вивченням, аналізом та узагальненням даних літературних джерел, нормативних документів, документації дошкільних навчальних закладів, з метою визначення рівня підготовки працівників дошкільної освіти до впровадження педагогічної підтримки у періоді адаптації дітей до ДНЗ. На цьому етапі здійснюється фіксація фактів, проблемних ситуацій, проектування умов діагностики можливої проблеми, встановлення контакту з дитиною, вербалізація поставленої проблеми, знайомство з батьками та ознайомлення їх з роботою ДНЗ, сумісна оцінка проблеми з точки зору значущості її для дитини. Зважаючи на вище сказане визначається вікова категорія дітей, які вступають до ДНЗ та здійснюється збір даних, які заносяться в особову карточку: вік дитини, захворювання, які вона перенесла, показники психофізичного розвитку, наявність шкідливих звичок, склад сім'ї, вміння дитини на рівні ігрової діяльності тощо. Також фіксуються дані про рівень педагогічної компетентності батьків, а саме: їх знання щодо режиму дня у дитячому садку та дотримання його вдома, організація режимних процедур у дошкільному закладі в домашніх умовах, особливості підготовки дитини до вступу у ДНЗ. Разом з цим, батьками заповнюється анкета, метою якої є детальніше вивчення особливостей сімейного виховання певної дитини.

Для успішної адаптації дитини необхідне створення емоційно-сприятливої атмосфери, що, перш за все, залежить від вихователів, від їх

уміння і бажання створити атмосферу тепла, доброти, уваги, піклування в групі. Тому організація адаптаційного процесу починається задовго до першого вересня з підвищення професійного рівня вихователів, їх психологічної освіти за допомогою традиційних і новітніх методів навчання (педрад, семінарів, тренінгів, консультацій тощо).

Основним компонентом цього етапу ми виділяємо *мотиваційний компонент*, який передбачає розуміння вихователями та батьками сутності педагогічної підтримки, важливості її впровадження, особистісно-ціннісну спрямованість вихователя на осмислення основ педагогічної підтримки у період адаптації дітей до дошкільного закладу. Він забезпечує професійну спрямованість педагогів, є базовим та складається із системи мотивів і цілей, що визначають специфіку професійної діяльності особистості з організації педагогічної підтримки дітей.

Наступним етапом педагогічної підтримки є *інформаційний етап*. Він передбачає ознайомлення адміністрації та педагогічного колективу з особливостями протікання процесу адаптації у дітей раннього віку та накопичення теоретичних психолого-педагогічних знань із питань педагогічної підтримки, ознайомлення з її методами та способами організації, забезпечення вихователів необхідною психолого-педагогічною інформацією. На цьому етапі відбувається доступ в інформаційний простір, а також науково-методична допомога з метою підвищення рівня теоретичної психолого-педагогічної підготовки вихователів до впровадження в практику досягнень педагогічної науки і передового досвіду.

Основою цього етапу є когнітивний компонент, який містить складники, що необхідні для ефективної реалізації педагогічної підтримки дітей в адаптаційний період. А саме: систему професійних знань, сукупність професійних умінь і навичок та систему професійно значущих якостей особистості.

Організація сумісного пошуку причин виникнення труднощів у дітей в період адаптації до дитячого садка здійснюється на *діяльнісному етапі*, метою якого є виявлення педагогом пов’язанні з проблемою факти та обставини, причини, що призвели до утруднення навчально-виховного процесу. Основним компонентом цього етапу є діагностико-проектувальний компонент, який передбачає 1) виявлення труднощів у період адаптації дітей до ДНЗ та встановлення причинно-наслідкових зв’язків, їх появи; вербалізацію їх дитиною; оцінку вихователем труднощів з точки зору значущості її для дитини; 2) оцінка знань і вмінь, фізіологічних і психічних особливостей дитини, на певному етапі розвитку; особливостей виховання дитини в сім’ї, що дає змогу глибше вивчити перебіг навчально-виховного процесу, установити причини труднощів, які перешкоджають легкій адаптації дитини до нових умов.

Діяльнісний етап передбачає діяльність не лише педагога, а й спеціалістів (психологів, медиків, соціальних педагогів, психоневрологів): з боку педагога – схвалення дій дитини, стимулювання їх, звернення уваги на ус-

піхи самостійних кроків; а з боку спеціалістів – консультація педагога, координація їх дій по наданні допомоги дитині у розв'язанні проблем.

На цьому етапі вихователь виявляє особливості пристосування кожної дитини до нових умов дошкільного закладу. Ми пропонуємо робити цей аналіз відповідно до сутнісних сфер дитини: пізнавальної (інтерес до навчально-виховного процесу), емоційної (поведінка дитини у момент розлучення з батьками, загальний емоційний стан, перевага негативних чи позитивних емоцій), вольової (активність, ініціативність та сміливість в ігровій діяльності), мотиваційної (мотиваційна готовність до відвідування дошкільного навчального закладу) та особистісної сфери (мовна активність, взаємодія з дорослими та з однолітками, сприймання інших людей, потреба в міжособистісному спілкування).

Аналітичний етап передбачає виявлення проблем, які відбулися у період подолання труднощів адаптаційного процесу; аналіз причин ефективності або неефективності проведеної роботи; визначення шляхів оптимізації системи педагогічної підтримки у період адаптації дітей до дошкільного навчального закладу. Під час цього етапу здійснюється порівняльний аналіз груп дітей за ступенями адаптації. При необхідності можна проводити повторне анкетування з батьками та педагогами. Основним компонентом цього етапу є рефлексивний компонент. Він проявляється у способах і характері дій та вчинків, впливає на внутрішні стимули розвитку потреби до самоосвіти та самовдосконалення вихователя, і тісно пов'язаний з високим рівнем творчості в професійній сфері.

Таблиця 1

Етапи технології педагогічної підтримки дітей в період адаптації їх до ДНЗ

Етапи педагогічної підтримки	Компоненти	Напрями роботи
Підготовчий етап	Мотиваційний	Формування мотиваційної готовності до здійснення педагогічної підтримки
Інформаційний етап	Когнітивний	Оволодіння теоретичними знаннями з питань педагогічної підтримки
Діяльнісний етап	Діагностико-проектувальний	Визначення груп дітей за ступенем адаптації; робота з батьками; створення розвивального середовища; здійснення педагогічної підтримки
Аналітичний етап	Рефлексивний	Аналіз результатів педагогічної підтримки, самоаналіз ступеня реалізації педагогічної підтримки

Таким чином, важливою складовою ефективного впровадження педагогічної підтримки груп дітей, які адаптуються до дошкільного навчального закладу, є управлінський аспект, що включає:

- підготовку педагогічних кадрів, що передбачає проведення циклу лекцій, семінарів, майстер-класів, круглих кіл. Основним завданням їх проведення є ознайомлення педагогів з проблемою адаптації дітей ранньо-

го віку до ДНЗ, формування вмінь використовувати елементи різних інноваційних здоров'язберігаючих технологій, збагачення арсеналу адаптаційних засобів ігровими техніками тощо;

- планування, що здійснюється засобами комплексної програми;
- моніторинг впровадження технології, що передбачає відслідковування результатів на кожному етапі технології.

У якості кінцевого результату впровадження педагогічної підтримки передбачається достатній рівень адаптованості дітей до умов дошкільного навчального закладу: діти задовольняють свої потреби у різних видах діяльності, активно приймають участь у всіх режимних моментах та активні під час занять, проявляють зацікавленість довколишнім, активні у спілкуванні з однолітками та вихователем, у них сформовані соціальні навички, вони спокійні, урівноважені, контролюють свої емоції та настрій, часто усміхаються тощо.

Висновки. Отже, педагогічна підтримка дітей в період адаптації їх до дошкільного навчального закладу – складний і багатоаспектний педагогічний феномен, сутність якого полягає в гуманістичній культурі виховання та від переходу орієнтації "вплив" на дитину до "взаємодії" з нею. Чіткої наукової теорії концепції педагогічної підтримки в сучасному науковому просторі не сформовано. Існує декілька підходів до визначення цього поняття, однак, вони не протистоять, а доповнюють один одного. З точки зору технологічного підходу, педагогічна підтримка дітей, які адаптуються до дошкільного навчального закладу представляє собою діяльність вихователя, спрямовану на виявлення та подолання труднощів адаптаційного процесу з використанням специфічних методів, прийомів взаємодії педагога і дитини та орієнтацію її на розвиток, саморозвиток індивідуальності, на самовизнання, її самореалізацію.

Погоджуючись з думкою Т. Макєєвої, ми розглядаємо педагогічну підтримку як інноваційну сферу діяльності педагога, що вимагає від нього чималих зусиль, сформованості професійної компетентності і творчого підходу до власної діяльності [2, с. 29]. Він має активізувати процеси самовиховання та саморозвитку; ознайомлюватися з новими ідеями, оволодівати новими освітніми технологіями, які сприятимуть покращенню перебігу адаптації; створювати умови для всебічного розвитку особистості дитини; розповсюджувати інформаційно-комунікативні технології, що сприяють взаємодії та взаєморозумінню між усіма суб'єктами освітнього простору; зміцнювати спільні дії в галузі розвитку та виховання дитини через співпрацю з усіма учасниками навчально-виховного процесу [4, с. 4].

Список використаної літератури

1. Бадер О. С. Сутність і зміст педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умова дитячих будинків [Електронний ресурс] / О. С. Бадер. – Режим доступу: // http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11bsoudb.pdf

2. Макеева Т. В. Педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования / Т. В. Макеева // Педагогика. – 2008. – № 3 (56). – С. 28-31.

3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.]; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; [науч. ред. Н. Б. Крылова]. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 288 с.

4. Піроженко Т. Компетентісний дорослий поряд з дитиною / Тамара Піроженко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 2. – С. 4-5.

5. Сорока Г. Управління педагогічною підтримкою / Г. Сорока // Директор школи. – 2001. – №34(178). – С.11–14.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Бурсова С. С. Управленческий аспект педагогической поддержки детей в условиях адаптации их к дошкольному образовательному учреждению

Статья посвящена проблеме педагогической поддержки детей, которые адаптируются к дошкольному образовательному учреждению. В ней отражена сущность управленческого аспекта педагогической поддержка. А именно: охарактеризованы этапы осуществления педагогической поддержки в период адаптации детей к ДОУ; выявлены основные компоненты данных этапов. Автор раскрывает особенности работы субъектов учебно-воспитательного процесса и методы их работы, необходимые для эффективной реализации педагогической поддержки детей в адаптационный период.

Ключевые слова: *педагогическая поддержка, этапы педагогической поддержки, технология, адаптация к дошкольному образовательному учреждению, дети раннего возраста.*

Bursova S. Managerial Aspects of Pedagogical Support of the Children in Conditions of their Adaptation for Pre-School Establishments

The administrative aspect of implementation of the technology of pedagogical children support who are adapting to the pre-school establishments is discussed in the article. It includes the training of the teacher staff that involves the holding of cycle of lectures, seminars, workshops, round tables; the planning that provide through a comprehensive program; the monitoring of technology introduction that provides the results tracking at every stage of technology.

The implementation of pedagogical support in the educational process of the kindergarten should be gradual. Thus, the author developed the technology pedagogical support that consists of four stages. The first stage is preparatory. It foresees the creation of motivational readiness for the introduction of pedagogical support in the group of young children. The second stage is the informational. The basis of it is to develop a system of professional knowledge, professional skills and proficiencies. At the third, activity stage, the groups of children are determined according to an adaptation degree, the work with parents is held, the developmental environment is created and pedagogical support is provided. The analytical stage is the latest in this technology of pedagogical support. During this stage the analysis of pedagogical support and introspection of degree of pedagogical support realization is implemented.

Also the author exposed the content of pedagogical support. The pedagogical support of children that adapted to the pre-school establishments provides the teacher's activity aiming at identifying and overcoming difficulties of an adaptation process with the using of specific methods, techniques of interaction between teacher and child and its orientation on development, on self-development of identity and on self-recognition and self-realization.

Key words: *pedagogical support, the stages of pedagogical support, technology, adaptation to a pre-school establishment.*

УДК 378.011

С. І. ГОРБАНЬ
аспірант
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

У статті здійснено спробу на основі енциклопедичних, філософських, педагогічних джерел, доробків вчених дослідити різні підходи щодо трактування дефініції "компетентність" та її сутнісних характеристик; пов'язуючи компетентність із сферою професійної діяльності розкрити зміст поняття "професійна компетентність"; виокремити структурні компоненти професійної компетентності фахівця.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, структура професійної компетентності фахівця.*

Глобальні перетворення сучасного суспільства потребують підготовку фахівців з інноваційним творчим типом мислення, розвиненою світоглядною культурою, етнічним ставленням до світу, здатного творчо розвиватися і самоудосконалюватися, конкурентоспроможного як в рідній державі, так і в інших країнах. Одним з найбільш важливих сучасних підходів в досягненні нової якості професійної освіти студентів є компетентнісний підхід, який у професійній освіті орієнтує на суворе визначення професійної компетентності та її складових.

У вітчизняній науці проблемами компетентнісного підходу в освіті та професійної компетентності опікуються: О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах), С. Гончаренко, Н. Ничкало (визначення поняття компетентності), С. Сисоєва (формування професійної компетентності), Дж. Равен, С. Шишов, А. Маркова, (розуміння поняття "професійна компетентність" як складного багатовимірного феномену та змісту цього поняття), І. Зимня, П. Третьяков, Т. Шамова, В. Ягупов (визначення основних видів професійної компетентності).

Термін "професійна компетентність" фахівців різних галузей набуває все більшого поширення, а проблема визначення структури професійної компетентності стала об'єктом дискусій між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками. Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми свідчить, що і науковці і спеціалісти-практики, не мають одностайної думки та підходів щодо їх трактування.

Метою статті є з'ясування сутності поняття "професійна компетентність" та визначення структури професійної компетентності фахівців.

Енциклопедичні, філософські, педагогічні та інші джерела дають різні визначення дефініції "компетентність" та по-різному розкривають її сутність.

© Горбань С. І., 2015

Узагальнення визначень дефініції “компетентність” у “Словнику іншомовних слів”, “Великому тлумачному словнику російської мови”, “Новому тлумачному словнику української мови”, “Енциклопедії освіти” та інших дозволяє стверджувати, що в них “компетентність” (competentia – належний по праву) розглядається з точки зору “…володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, обізнаність, авторитетність у певній галузі”.

У європейських документах “Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя” до “компетентності (компетентностей)” віднесено “відповідальність й автономність”, тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі вирішувати професійні завдання [14], “Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіта” поняття “компетентність” представлено як “динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей” [15].

І. Зимня вважає, що компонентами компетентності є предметні + операціональні знання, уміння и навички (ЗУНи) + здатність і готовність до їх використання у діяльності + впевненість у діяльності та відповідальність за її результати. При цьому ЗУНи входять у компетентність у виді цінного “багажу”, необхідного для використання в діяльності [7].

Такої думки дотримується М. Головань, який зазначає, що поняття компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі, але відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв’язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою; на відміну від уміння є здатною до перенесення, удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї [4].

Узагальнюючи підходи науковців до поняття “компетентність”, Н. Волкова та В. Полторак зазначають, що компетентність – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну [3, с. 33].

Українська дослідниця Л. Дибкова, у дисертаційному дослідженні об’єднує компетентності у два основні блоки: особистісний розвиток; професійні знання та вміння. На думку науковця, розвиненість особистісної сфери дасть людині можливість набути таких компетентностей, як самоефективність, впевненість у собі, толерантність, відповідальність та ін. А сформованість цих компетентностей сприяє оволодінню студентами під час навчання у вищій школі фундаментальними знаннями та вміннями, що загалом визначить ефективну професійну діяльність у майбутньому [5, с. 19].

Вивчаючи визначення поняття “компетентність” різними науковцями М. Головань зазначає, що в існуючих визначеннях підкреслюються наступні сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання

здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині рішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [4].

У наведених тлумаченнях поняття "компетентність" йдеться про особу, яка здатна вирішувати певні завдання, виносити рішення та судження у певній галузі, а компетентність виступає як якість, характеристика особистості. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття "компетентність". Таке розуміння компетентності стало базисним в багатьох теоретичних і прикладних дослідженнях, педагогічних теоріях. З опорою саме на нього вивчалися конкретні властивості компетентності як умови професіоналізму, механізми її формування.

Отже, поняття "компетентність" науковці пов'язують з певною сферою професійної діяльності та наявністю у фахівця не стільки значного обсягу знань і досвіду, скільки вмінь актуалізувати накопичені знання і вміння у потрібний момент і використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій.

Поняття "професійна компетентність" увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. Бабанського, В. Сластьоніна і вважалось складовою професіоналізму. З позицій системного підходу професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [11].

На думку науковців, професійна компетентність це : знання та вміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування вмінь здійснення діяльності творчого рівня [11]; "інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця" [6, с. 722]; загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [9, с. 19]; системне інтегральне явище щодо суб'єкта професійної діяльності, що включає не тільки його професійні та фахові знання, навички, вміння, професійно важливі якості, професійний і фаховий досвід, але і мотиваційну готовність і позитивне ставлення до цілей, завдань, змісту, методик, технологій, засобів і результатів своєї професійної діяльності [12]; "здатність ефективно використовувати набуті

знання, вміння і навички; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність вмінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю" [5, с. 19].

Узагальнивши різні визначення можна констатувати, що професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, ефективність її здійснення залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів підготовленості фахівця до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Пошук шляхів формування професійної компетентності фахівців зумовлює звернення до проблеми виокремленням структурних компонентів професійної компетентності.

За Дж. Равеном, структурними компонентами любої компетентності є когнітивна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова складові, а також навички та досвід поведінки в ситуаціях подолання труднощів, що забезпечують впевненість і набір способів поведінки, що дозволяють особистості гнучко адаптуються у професійній діяльності [10].

На думку Л. Карпової, структурними компонентами професійної компетентності вважає три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), сфера саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери забезпечує сформованість загальнокультурної компетентності, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності. Предметно-практична сфера характеризується: сукупністю знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних); умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проективних, конструктивних, управлінських); якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації професійно-педагогічних функцій [8].

В. Ягупов, вважає основними компонентами професійної компетентності майбутнього фахівця такі [13]: ціннісно-мотиваційний компонент (професійна позиція фахівця – система сформованих настанов, ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень, суб'єктивних оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні вимоги фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності й повсякденному житті; когнітивний компонент (система теоретичних і практичних знань – це системне психічне утворення, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця

до професійної діяльності); праксеологічний компонент (система практичних навичок, умінь і здатностей – це системне психічне утворення, яке формує практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності); – професійно важливі якості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки фахівця, які зумовлюють неповторність та індивідуальний стиль його професійної діяльності; суб'єктний компонент (професійна суб'єктність фахівця – інтегральний компонент професійної компетентності, основними показниками якого є професійна свідомість і самосвідомість, професійна рефлексія та саморефлексія, професійна "Я"-концепція).

Російська дослідниця О. Бондарева пропонує таку структуру професійної компетентності [1]: мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтири/установки актуалізації в професійній компетентності, стимулює творчий прояв особистості у професійній компетентності, допускає наявність інтересу до зазначеної категорії, що характеризує потребу особистості фахівця у знаннях, в оволодінні ефективними засобами формування професійної компетентності); функціональний ("поінформованість", "знання", "досвід" тощо. Цей компонент є системою набутих у ВНЗ знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій.); комунікативний (вміння ясно та чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог); рефлексивний (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень) компоненти.

На думку В. Вишпольської [2], професійну компетентність фахівця найповніше характеризують такі п'ять компонентів: мотиваційно-вольовий, змістовий, функціональний, рефлексивний та комунікативний.

Отже, аналіз літературних джерел дав змогу встановити, що професійна компетентність фахівця є необхідною умовою професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, формування особистості студента. Професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності.

Враховуючи визначення дефініцій "компетентність" та "професійна компетентність" та узагальнивши думки науковців щодо структури професійної компетентності, можна констатувати, що основними структурними компонентами професійної компетентності фахівця будь-якої галузі є: ціннісно-мотиваційний компонент, що передбачає наявність мотивів, цілей, потреб, ціннісних установок актуалізації в професійній компетентності, стимулює творчий прояв особистості; гностичний або когнітивний компонент, що характеризує наявність необхідних професійних знань; функціо-

нальний компонент, що дозволяє використовувати наявні професійні знання, вміння і навички для вирішення професійних завдань; рефлексивно-статусний компонент, який дає право за рахунок визнання авторитетності діяти саме так; комунікативний компонент, необхідність якого обумовлена тим, що багато видів професійної діяльності завжди здійснюється в умовах ділового спілкування і взаємодій.

Висновки. Аналіз різних підходів до сутнісного наповнення поняття "професійна компетентність" дає можливість стверджувати, що професійна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка включає в себе готовність і здатність людини до здійснення професійної діяльності на основі наявних знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей. Професійна компетентність визначається як певний інтелектуальний, мотиваційний та психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, як здатність і вміння людини виконувати певні професійні функції. Враховуючи означене, основними структурними компонентами професійної компетентності фахівців є такі: ціннісно-мотиваційний, гностичний або когнітивний, функціональний, рефлексивно-статусний, комунікативний.

Список використаної літератури

1. Бондарева Е. В. Направленность на формирование профессиональной компетености как путь совершенствования экономического образования / Е. В. Бондарева // Материалы заочной научно-методической Internet-конференции "Экономическое образование в XXI веке. – Режим доступа : http:// www.ncstu.ru/content-/_docs/pdf/conf/past/2003/xxxii/11/13.pdf

2. Вишпольська В. Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин / В. Ф. Вишпольська // Вісник Запорізького національного університету. 2008. – № 1. – С. 57–61.

3. Волкова Н. П. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога / Н. П. Волкова, В. А. Полторак // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки. 2014. – № 2(8). – С. 31-36.

4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.

5. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Дибкова Людмила Миколаївна ; Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 198 с.

6. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.

8. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи.: Автореф. дис. … к.пед.н. – Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 19 с.

9. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.]. – К. : Навч. книга, 2004. – Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2004. – 672 с.

10. Равен Дж. Педагогическое тестирование:проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 2001.

11. Чаплак М., Котова С. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів / М. Чапрак, С. Котова // Современные вопросы мировой науки. – 2010. – 258 с.

12. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". – 2007. – Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3-8.

13. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – 220 с.

14. The European Qualifications Framework for Lifelong Learmng (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.

15. The QuaLIfications Framework for European higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Горбань С. И. Профессиональная компетентность специалистов: сущность и структура

В статье сделана попытка на основе энциклопедических, философских, педагогических источников, наработок ученых исследовать различные подходы к трактовке дефиниции "компетентность" и ее сущностных характеристик; связывая компетентность со сферой профессиональной деятельности раскрыть содержание понятия "профессиональная компетентность"; выделить структурные компоненты профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности специалиста.*

Gorban S. The professional competence of specialists: **the essence and structure**

In the given article the attempt (based on encyclopedic, philosophical, pedagogical sources) is made to explore different approaches to the interpretation of the definition "competence" and its essential characteristics. Due to the results of investigation, it was found that competence is treated as a quality characteristic of personality that is able to solve certain problems, make decisions and judgments in a particular area.

By linking with the sphere of competence of the professional activity of the person it is exposed the concept of "professional competence", as integrative quality of the individual, which includes the willingness and ability of man to carry out professional activities on the basis of existing knowledge, skills and professional and personal qualities. Professional competence is defined as certain intellectual, motivational and mental state that allows you to act independently and responsibly as human capacity and skills to perform certain professional functions. The main structural components of professional competence of experts are: value-motivational, cognitive, functional, reflexive and communicative.

Key words: *competence, professional competence, structure of professional competence of the specialists.*

УДК 374:37.014.24:316.42(4-6ЄС)

В. С. ЗАЯРНА
аспірант
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

ЕТАПИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

У статті визначено актуальність проблеми розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Європейському Союзі у відповідності до основних сучасних стратегій розвитку європейського суспільства. Уточнено сутність поняття "розвиток міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС" і дано визначення поняття "етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС". Виокремлено та схарактеризовано етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС.

Ключові слова. *Європейський Союз, неформальна освіта, міжнародне співробітництво, етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС.*

Євроінтеграційні поступи України детермінують процеси модернізації та реформації вітчизняної освітньої системи. Сучасні європейські освітні тенденції орієнтовано на побудову успішного конкурентноспроможного "суспільства знань" шляхом реалізації концепції "Освіти впродовж життя", визначеної Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії (*A Memorandum on Lifelong Learning, 2000)*. Ці положення є провідними у сучасних стратегіях розвитку ЄС: "Європа – 2020" *(A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, "Europe – 2020", 2010*) та освітньої стратегії "Освіта та навчання – 2020" *("Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training", ET 2020).*

На сучасному етапі розвитку європейської освіти особливого значення набуває визнання та сертифікація неформальної освіти, що відіграє особливу роль у реалізації освіти впродовж життя. Це підтверджується активною міжнародною діяльністю як політичних, так і громадських інституцій ЄС у вирішенні проблем цієї освітньої сфери наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Слід зазначити, що в Україні розвиток сфери неформальної освіти є нагальною проблемою. Сьогодні широке коло науковців, спеціалістів і представників різних сфер діяльності вирішує це питання.

Однак, особливо актуальним є питання ґенези феномену неформальної освіти та розвиток міжнародного співробітництва у цій сфері в ЄС. Це зумовлює необхідність історичного аналізу означеного процесу, що є важливим не лише для характеристики сьогоднішнього стану міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти ЄС, а й для визначення перспектив його подальшого розвитку в Україні.

© Заярна В. С., 2015

Метою статті є виокремлення і характеристика етапів розвитку міжнародного співробітництва країн-членів Європейського Союзу в аспекті становлення неформальної освіти.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових методів: проблемно-хронологічного, історіографічного, ретроспективного аналізу різноманітних джерел, аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації отриманої інформації.

У вітчизняній науково-педагогічній науці питанням міжнародних європейських тенденцій розвитку освіти присвячено достатньо широке коло досліджень. Різні аспекти європейської освітньої політики висвітлено у працях М. Дебич, Н. Лавриченко, Н. Махині, Н. Терьохіної, І. Фольварочного та ін. Особливого значення для дослідження набувають роботи Т. Антонюк, Н. Вільчиської, О. Краєвської, О. Ковальчук, О. Локшиної, О. Матвієнко, Н. Мусис, Е. Слуцького, які здійснюють періодизацію різних освітніх явищ (освітньої та молодіжної політики ЄС, розвитку різних освітніх систем тощо) [1–4; 7].

Серед зарубіжних дослідників проблему освітньої політики ЄС, її розвиток та періодизацію розробляли М. Браун, У. Дежонг-Лемберт, Х. Ертель, А. Новоа, Д. Веймер, Е. Вайнінг.

У монографії О. Локшиної, присвяченої змісту шкільної освіти в Європейському Союзі, викладено продовжену дослідницею періодизацію Х. Ертля. Чотири періоди розвитку політики ЄС у галузі освіти, а саме: початковий (1951–1963 роки); базовий (1963–1976 роки); розширення (1976–1992 роки); консолідаційний (з 1992 року) подано у редакції Х. Ертля; наступні два – у редакції О. Локшиної. Дослідницею доведено доцільність виокремлення періоду становлення спільної освітньої політики (1992–2000 роки), упродовж якого політичні ініціативи ЄС у галузі освіти розвивалися за принципом субсидіарності та спрямовувалися на гармонізацію освітньої діяльності країн-членів ЄС у контексті проголошених спільнотою соціально-політичних та економічних завдань. Другий період характеризував інтенсифікацію міжнародної взаємодії (з 2000 року), що характеризувалася формуванням цілісної стратегії [5, с. 39-57].

Зазначена періодизація є, безумовно, фактично й аналітично обґрунтованою, однак, робить акцент лише на сфері формальної освіти.

Як свідчать наші наукові розвідки, міжнародні відносини у галузі неформальної освіти ЄС зумовлюються молодіжною та освітньою політикою країн-членів. Тому для нашого дослідження важливою є періодизація молодіжної політики, здійснена Є. Слуцьким. Як зазначає автор, виокремлення молодіжної політики в окрему галузь економічно розвинених країн Європи було зумовлено часом і пов’язано з процесами переосмислення ролі молоді у розв’язанні соціально-економічних і політичних проблем, серед яких освіта, працевлаштування, активне громадянство та соціальне включення є провідними і можуть бути частково вирішеними засобами неформальної освіти [6].

На нашу думку, періодизація, здійснена Є. Слуцьким, визначає лише загальний характер молодіжної політки європейських країн. Це, безумовно, впливає на розвиток освіти в цілому, але зовсім не відбиває організаційних особливостей неформальної освіти, розвитку міжнародних відносин у цій сфері.

Не менш важливим є дисертаційне дослідження Н. Вільчинської [1], в якому визначено сім періодів формування освітньої політики ЄС, висвітлено основні віхи становлення правової та інституційної бази європейської освітньої політики з 1957 року до сьогодення. З аналізу наведених авторкою основних подій і фактів, що вплинули на розвиток освітньої галузі в ЄС, можна зробити висновок, що вони відіграли визначальну роль у становленні міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти, що є важливим для нашого дослідження.

Зважаючи на тісний взаємозв'язок молодіжної й освітньої політик, спираючись на принцип взаємопроникнення та взаємодоповнюваності у сферах формальної і неформальної освіти, маємо визначити представлені вище періодизації як базис для виокремлення етапів розвитку міжнародних відносин у сфері неформальної освіти ЄС.

Для кращого розуміння досліджуваних процесів нами було уточнено сутність поняття "розвиток міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС" та визначено його як багатовекторний безперервний процес соціально-політичної взаємодії між інституціями та країнами-членами ЄС, що характеризується укладанням нових регулюючих міжнародних актів, угод; започаткуванням нових напрямів роботи; упровадженням єдиних механізмів та інструментів валідаційних процесів із метою модернізації та гармонізації сфери неформальної освіти в країнах-членах і країнах-партнерах ЄС, і має призводити до якісних змін у європейському суспільстві в цілому.

У контексті зазначеного "етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в країнах-членах ЄС" нами розглядаються як хронологічно визначені періоди, детерміновані загальноєвропейськими суспільно-політичними й економічними подіями, розвитком нормативно-правового підґрунтя, поширенням нових наукових і громадських ідей, рухів, течій, що мають вплив на розвиток сфери неформальної освіти.

Критеріальними ознаками виокремлення етапів розвитку міжнародних відносин у сфері неформальної освіти в ЄС визначено:

− історичні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні фактори розвитку європейського суспільства;

− формування законодавчо-правової бази;

− урізноманітнення напрямів, форм, засобів неформальної освіти;

− зміни у неформальній освіті (структурні, цільові, змістові, методико-технологічні, менеджерські та ін.).

Необхідність урахування передісторії створення ЄС зумовило визначення нижньою межею дослідження кінець 40-х років (післявоєнний пері-

од розвитку міжнародних відносин у європейському регіоні), а саме: 1948 рік, коли було підписано Конвенцію ООН про права людини на освіту, та 1949 рік, коли було розпочато роботу Ради Європи – першого міжнародного об'єднання, створеного для вирішення наднаціональних політичних питань в європейському регіоні. Верхня хронологічна межа дослідження датується 2015 роком і обрана для характеристики сучасного стану міжнародного співробітництва країн-членів ЄС в аспекті розвитку неформальної освіти, що є основоположним у контексті проблеми нашого дослідження.

Здійснений аналіз міжнародних документів, наукової літератури, суспільно-політичних періодичних видань дав змогу виокремити п'ять етапів розвитку міжнародного співробітництва в ЄС у сфері неформальної освіти.

Перший етап (40-і р р. XX ст. – кінець 60-х р р. XX ст.) нами визначено як *детермінаційний (або зумовлюючий)*, протягом якого відбувалося:

− формування підґрунтя для появи неформальної освіти як повноцінного напряму у сфері освіти країн Спільноти;

− здійснення міжнародного співробітництва у сфері освіти за розрізненими поодинокими угодами;

− утворення перших недержавних і наддержавних (міжнародних) об'єднань для реалізації освітніх прав громадян.

Узагальнюючи історичні події та оцінюючи освітні процеси, що відбувалися з середини 40-х до кінця 60-х років XX ст. в європейському регіоні, можна визначити цей період як важливу історичну детермінанту (передісторію) освітнього міжнародного співробітництва країн-членів ЄС, зокрема в аспекті появи неформальної освіти як нового соціального феномену. Важливим для нашого дослідження є те, що саме на цьому етапі було започатковано формування соціального підґрунтя неформальної освіти (поява й утвердження в суспільстві нових освітніх концептів); закладалися підвалини міжнародного співробітництва у сфері освіти (поодинокі угоди, поширення позитивних ідей і досвіду); формувався перший досвід діяльності недержавних і наддержавних (міжнародних) об'єднань щодо реалізації освітніх прав громадян (див. табл.).

Другий етап (початок 70-х рр. – кінець 80-х рр. XX ст.) визначено як *початковий (конвергенційний)*, що відзначився:

− активністю конвергенційних (зближувальних) процесів, що забезпечили спільну спрямованість країн регіону на надання громадянам рівного доступу до освіти, забезпечення їх базовими знаннями та вміннями, необхідними для отримання першого робочого місця і подальшого професійного зростання;

− формуванням основних освітніх концептів, провідним серед яких є феномен "освіта впродовж життя";

− визнанням неформальної освіти як базового компонента формування у населення необхідних для життя компетентностей.

Другий етап можна визначити як період продовження передісторії міжнародних взаємовідносин у сфері неформальної освіти ЄС, що відзначився активністю конвергенційних (зближувальних) процесів. Означені процеси забезпечили спільну спрямованість країн регіону на надання своїм громадянам рівного доступу до освіти, забезпечення їх базовими знаннями та вміннями, необхідними для отримання першого робочого місця і подальшого професійного зростання. Основним надбанням міжнародної співпраці європейських країн стало вироблення спільної освітньої стратегії, що мала реалізовуватися в умовах прискорення соціально-економічних змін у регіоні. Провідними ідеями спільної стратегії розвитку освіти стали: підготовка учнівської молоді до соціальної та професійної інтеграції (формальна і неформальна складові); мотивація населення до навчання впродовж життя; підвищення показників освіченості населення як обов'язкової умови зростання матеріального добробуту громадян. Проте, незважаючи на процеси зближення освітніх політик, співробітництво країн здійснювалося на засадах розвитку національних систем освіти, збереження відповідальності урядів за ефективність внутрішньої освітньої політики, визначення змісту (загальна, професійна та ін.), рівнів (початкова, середня, вища) організаційних форм (формальна, неформальна та ін.) освіти, її методів, мовних і культурних особливостей (див. табл.).

Третій етап (1990-1999 р р. ХХ ст.) – *концептуалізаційний,* під час якого у контексті Маастрихтської угоди про створення ЄС відбувалися процеси:

− розбудови законодавчої бази європейського міжнародного співробітництва;

− зближення й інтернаціоналізації європейських освітніх систем у єдиному європейському освітньому просторі;

− визначення неформальної освіти як ресурсу соціального включення, активного громадянства, формування європейської ідентичності населення.

Історичні події, факти і тенденції у сфері освіти є логічно взаємопов'язаними складовими третього етапу розвитку міжнародного співробітництва європейських країн, що сформували концептуальні засади й особливості становлення та розвитку неформальної освіти в ЄС. Орієнтири на створення єдиного освітнього простору ЄС, узгодженість його освітньої і молодіжної політики значно розширили горизонти можливостей для молоді та зрілих людей, які мали на меті не лише набуття академічних знань, а й долучення до різних видів і напрямів неформальної освітньої діяльності (див. табл.).

Четвертий етап (2000-2009 р р. ХХІ ст.). – *технологічний і диверсифікаційний*, що характеризується:

- ухваленням нових політичних й освітніх стратегій ЄС, що активізують розвиток різноманітних форм і напрямів міжнародної співпраці за принципом відкритого методу координації у сфері неформальної освіти;

- проголошенням Меморандуму освіти впродовж життя, що урівноправило неформальну та формальну освіту та призвело до визнання неформальної освіти як важливої складової неперервної освіти та молодіжної політики, як базового елементу в освіті дітей і молоді.

Таблиця 1

Основні історичні події і факти, що зумовили розвиток міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС

І етап (40-і р р. ХХ ст. – к. 60-х р р. ХХ ст.) – *детермінаційний (або зумовлюючий)*
- виникнення наднаціональних організацій: - ООН, ЮНЕСКО; - ЄОВС (Європейського об'єднання вугілля і сталі), ЄЕС (Європейське економічне співтовариство), Євроатом; - Рада Європи, Європарламент, Єврокомісія; - прийняття основоположних нормативно-правових документів (декларації, конвенції); - 60–70 рр. – глобальна криза в освіті (Ф. Кумбс "Криза освіти в сучасному світі"); - 1963 р. – зустріч міністрів освіти країн-членів ЄР, що сформувала фундамент освітньої стратегії ЄЕС; - 1965 р. – ЮНЕСКО рекомендує визнати принцип неперервної освіти стратегічним орієнтиром ООН; - 1967 р. – Європейська конференція міністрів освіти: розбудова єдиного європейського освітнього простору; - 1969 р. – концепція поглиблення інтеграції (Ж. Помпіду): новий етап європейського будівництва
ІІ етап (п.70 рр. – к. 80-х р р. ХХ ст.) – початковий (конвергенційний)
- 70-і рр. – суттєве поглиблення соціально-економічної й освітньої криз у Європі; - 1971 р. – створення ЮНЕСКО – міжнародної комісії з розвитку освіти (кер. Едгард Фор); - 1971 р – прийняття резолюції про співпрацю європейських країн у галузі освіти; - 1973 р.– доповідь Х. Жанне "До питання про політику співдружності у галузі освіти"; - 1974 р. – створення у складі Єврокомісії Комітету з освіти; - 1976 р. – перша спільна програма дій Ради Міністрів європейських країн; - 1986 р. – створення єдиної європейської інформаційно-аналітичної мережі Eurydice, Eurostat; - 1986 р. – старт програм обміну студентами, викладачами й учнями Erasmus, Gravier, Petra, Esprit; - 1987 р. – підписання Єдиного європейського акту з метою гармонізації законодавчої бази країн-членів; - 1988 р. – резолюція Ради міністрів "Про європейський вимір в освіті" (1988-1992 р.р.); - 1988 р. – започаткування програми "Молодь для Європи" ("Youth for Europe")
ІІІ етап (1990–1999 р р. ХХ ст.) – *концептуалізаційний*
- 1990 р. – концепція створення Європейського Союзу (Ж. Делор); - 1991 р. – створення Європейської асоціації неформальної освіти дітей і молоді (EAICY) - 27.02.1992 р. – створення ЄС (Маастрихтська угода); - спільні документи ЄС з освітньої політики: "Біла книга" (1994 р., 1996 р.), "Зелена книга" (1993 р., 1996 р.); - старт освітніх програм "Сократ" (1995 р.), "Леонардо да Вінчі" (1994 р.), Темпус-І, -ІІ (1994-1998 р.р.); - 1996 р. – утворення міжнародних європейських інституцій у сфері молодіжної політики (Європейський молодіжний центр, Європейський молодіжний форум); - 1997 р. – Амстердамський договір, що поглибив інтеграційні процеси в ЄС;

Продовження табл. 1

- 1998 р. – запровадження Європейської кредитної трансферної системи (Євробіографія, Європропуск); - 1997 р. – підписання Лісабонської конвенції (визнання кваліфікацій з вищої освіти); - 1998 р. – підписання Сорбонської угоди (концепти єдиного простору вищої освіти); 1999 р. – підписання Болонської декларації; (створення єдиного простору вищої освіти)
IV етап (2000-2009 р р. XXI ст.). – технологічний і диверсифікаційний
- 2000 р. – прийняття Лісабонської стратегії; - 2000 р. – підписання Меморандуму про навчання впродовж усього життя; - 2000 р – прийняття рекомендацій ПАРЄ “Освіта поза навчальним закладом”; - 2001 р. – ухвалення на засіданні РЄ спільної стратегії розвитку освіти до 2010 р.; - 2000 р. – конференція Європейського молодіжного центру (старт освітньої програми “Молодь”); - 2002 р. – Копенгагенська декларація (міжнародна співпраця у сфері професійного навчання); - 2002 р. – рекомендації РЄ про визнання неформальної освіти; - 2005 р. – конференція РЄ і ресурсного центру SALTO про визнання компетенцій, отриманих у НФО; - 2006 р. – рекомендації ЄР і ЄП щодо формування ключових компетентностей особистості; - 2007 р. – запровадження “Європейського молодіжного портфоліо” для визнання НФО; - 2007 р. – старт програми “Молодь в дії”; - 2009 р. – зустріч європейських міністрів у справах молоді у м. Київ (Україна); - 2009 р. – резолюція Ради ЄС щодо нової стратегії європейської кооперації у роботі з молоддю до 2018 р.
V етап (2010-2015 р р. XXI ст.). – сучасний або *верифікаційний*
- 2010 р. – прийняття нової стратегії розвитку європейського суспільства “Європа – 2020”; - запровадження програми європейського співробітництва у сфері молодіжної політики 2010-2018 р.р.; - 2010 р. – старт нової програми європейського співробітництва у сфері освіти і навчання “ЕТ – 2020”; - 2011 р. – проведення ІІ симпозіуму з питань розвитку НФО за період 2000-2010 рр.; - 2012 р. – оновлення рекомендацій Єврокомісії щодо визнання неформальної освіти; - запровадження єдиної освітньої програми міжнародного співробітництва “Еразмус +” (2014 р.).

Визначений етап характеризується підсиленою увагою міжнародних інституцій ЄС щодо розвитку в цілому освітньої сфери як рушійної сили розбудови конкурентоспроможного європейського співтовариства, та окремо галузі неформальної освіти як інструменту забезпечення реалізації концепції навчання впродовж життя (див. табл.).

П’ятий етап (2010-2015 р р. XXI ст.) – сучасний або *верифікаційний*, що характеризується:

− загальною гармонізацією міжнародного співробітництва країн-членів і країн-партнерів ЄС в освітній сфері;

− визначенням вектору розвитку міжнародного співробітництва країн-членів ЄС у напрямі валідації неформальної освіти;

− створенням єдиних вимог до сертифікації знань, отриманих під час неформальної освітньої діяльності, розроблення та запровадження єдиних механізмів й інструментів валідаційних процесів.

Сучасний етап розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти детермінований загальними зрушеннями в європейському суспільстві та визначенням нових стратегій освітньої та молодіжної політики. Визначені тенденції до інтеграції, міжсекторального підходу та конструктивного діалогу зумовлюють тісний зв'язок галузі неформальної освіти з системою формальної освіти та молодіжною політикою. Визначення етапу як *верифікаційного* пов'язане, по-перше, з загальною гармонізацією міжнародного співробітництва країн-членів і країн-партнерів ЄС у сфері освіти; по-друге, зі спрямуванням освітніх процесів на верифікацію неформальної освіти, створення єдиних (загальноєвропейських) вимог до сертифікації знань, отриманих під час неформальної освітньої діяльності, розроблення та запровадження єдиних механізмів й інструментів валідаційних процесів (див. табл.).

Висновки. Аналіз визначених етапів розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в ЄС. Здійснення характеристики кожного з визначених етапів дало можливість:

– виявити зацікавленість європейської спільноти у розвитку міжнародного співробітництва на різних організаційних рівнях і за різними освітніми напрямами в аспекті розвитку неформальної освіти;

– встановити напрями інтеграційних й інноваційних процесів в освітній і молодіжній політиці ЄС;

– констатувати загальний прогрес у розвитку сфери освіти ЄС, в якій неформальна складова відіграє особливу роль у розбудові економічно успішного суспільства знань.

Результати дослідження відкривають перспективи імплементації позитивного досвіду ЄС для удосконалення вітчизняної освітньої системи.

Список використаної літератури

1. Вільчинська Н. Освітня політика Європейського Союзу: особливості формування та реалізації : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / Н. Ю.Вільчинська; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.

2. Гуцалова М. Європейський досвід реалізації молодіжної політики // Наукові праці. Політологія. – Вип. 200. Т. 212 – С.97–102.

3. Ковальчук О. Формування освітньої політики країн Євросоюзу під впливом процесів глобалізації та європеїзації [Електронний ресурс] / О. С Ковальчук // Scientific Research and Their Practical Application. Modern State and Ways of Development '2013. – Режим доступу: http://www.sworld.com.ua/konfer 32/1059.pdf

4. Краєвська О. Освітня політика європейського союзу: становлення та механізми реалізації ISSN 2078–4333. Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. 2011. Випуск 28. – С. 53–65

5. Локшина О. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] / Олена Локшина // Інформаційні технології і засоби навчання. –

2007. – № 2. – Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/-emg.html

6. Слуцкий Е. Основы ювенологии и ювенальной политики: история становления, проблемы, перспективы [Текст] / Е. Г. Слуцкий ; Рос. акад. наук, Ин-т проблем регион. экономики, Нац. акад. ювенологов. – СПб. : ИРЭ РАН : НАЮ, 2000. – 299 с.

7. Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих як важлива складова безперервного навчання / Н. О. Терьохіна // Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Умань. 16 жовтня 2014. – Умань:, 2014. – С. 245–249.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2015.

Заярная В. С. Этапы развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в Европейском Союзе

В статье определена актуальность проблемы развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в Европейском Союзе в соответствии с основными современными стратегиями развития европейского общества. Уточнена сущность понятия "развитие международного сотрудничества в сфере неформального образования в ЕС" и дано определение понятия "этапы развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в ЕС". Выделены и охарактеризованы этапы развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в ЕС.

Ключевые слова. *Европейский Союз, неформальное образование, международное сотрудничество, этапы развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в ЕС.*

Zayarna V. S. The Stages of the Development of International Cooperation in the Field of Non-formal Education in the European Union

The article represents the educational sector as an important element in the development of the European society. It's defined by the main strategic of the European Union: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth ("Europe – 2020"), Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET –2020").

The role of non-formal education as a part of lifelong learning, the analysis of the activities of international institutions in this field are identified as the actual issue. Studying the development and establishment the international cooperation in the field of non-formal education is defined as the perspective research direction for reform of the Ukrainian educational system.

The analysis of recent studies of Ukrainian scientists on this issue has shown the influence of youth and educational policies of the EU on the development of non-formal education. This made it possible to identify the criterion features of the main stages of international cooperation in the field of non-formal education.

In the article the concept of "development of international cooperation in the field of non-formal education" and the essence of the concept of "stages of development of the international cooperation in the field of non-formal education EU" are clarified.

This study identifies the main stages in the development of international cooperation in the field of non-formal education in the EU. The methods of the chronological analysis, generalization and systematization used to determine the criterion characteristics of each period.

Key words. *European Union, non-formal education, international cooperation, periods of the international cooperation in the field of non-formal education.*

УДК 37.035.44:378:53

О. І. ІВАНИЦЬКИЙ
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуті методичні основи формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів фізики на засадах компетентністного та контекстного підходів.

Ключові слова: *праксеологічний принцип, вчитель фізики, контекстність, комунікативна компетентність, технологія.*

Тенденції розвитку сучасної середньої і вищої школи свідчать, що все менше часу надається учням школи і студентам вищих педагогічних навчальних закладів для монологічного і діалогічного мовлення, яке витісняється тестовими методиками і різноманітними варіантами дистанційного навчання. Тому все більшої гостроти набуває проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики. Відмова значної частки абітурієнтів від вибору природничих, зокрема фізичних, та багатьох інженерних спеціальностей, попри широкий спектр причин цього феномену, не в останню чергу визначається тим, що багато вчителів природничих предметів не володіють достатнім рівнем комунікативної компетентності, не готові гнучко управляти процесом взаємодії в ході навчання і виховання, застосовувати комунікативні технології, сприяти взаєморозумінню й ін. Від комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики залежить сприятливий морально-психологічний клімат, гуманізм і демократизм спілкування, результативність встановлення контактів, ефективність спілкування з точки зору вирішення проблем, задоволеність учителя і учнів своєю працею, ставлення учнів до фізики як навчального предмету.

Педагогічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя розглядалися у працях О. Абдулліної, Є. Барбіної, І. Богданової, М. Жалдака, Н. Кузьміної, А. Нісімчука, О. Падалки та О. Шпака, Г. Селевка, О. Сергєєва та П. Самойленка та ін. Різноманітні аспекти компетентності фахівців різних професій досліджено у працях Т. О. Бабкіна, Р. Бернса, В. Заболотного, Н. Масюкової, Л. Мітіної, П. Самойленка, О. Сергєєва, І. Сігова, О. Смірнової, В. Стрельнікова, М. Чошанова та ін. Багато дослідників розглядали різний компонентний склад компетентності. В основу цієї статті покладено структуру компетентності, подану у дослідженнях І. Зимньої:

1) мотиваційний аспект компетентності (готовність до прояву компетентності);

© Іваницький О. І., 2015

2) когнітивний аспект компетентності (володіння знанням змісту компетентності);

3) поведінковий аспект компетентності (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях);

4) ціннісно-смисловий аспект компетентності (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування);

5) емоційно-вольовий аспект компетентності (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності) [2, с. 25–26].

Слід зазначити, що незважаючи на численні застосування компетентністного підходу до різних аспектів професійної підготовки фахівців, питанню формування комунікативної компетентності вчителя фізики як невід'ємної складової структури компетентності фахівця, у цих працях не приділено належної уваги. Вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів фізики ґрунтувалося на компетентністному підході до професійної підготовки фахівців та теорії контекстного навчання А. Вербицького [1].

Метою статті є розробка методичних основ формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки на засадах компетентністного та контекстного підходів.

У дослідженнях різних авторів комунікативна компетентність розглядається як:

– компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурний аналіз спілкування; ділова переписка; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта (І. Зимняя);

– як певна інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності (М. Заброцький, С. Максименко);

– здатність досягати бажаних результатів у спілкуванні з людьми, уникаючи при цьому небажаних ефектів (Є. Головко);

– володіння колективною професійною діяльністю і прийомами професійного спілкування, як сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності (А. Маркова).

Згідно зазначеним підходам дослідників, сутність комунікативної компетентності можна представити як здатність і готовність вступати в різного роду (невербальні і вербальні, усні і письмові) контакти для вирішення комунікативних завдань (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення і підтримування контактів тощо).

Спираючись на основні компоненти структури компетентності, представленої І. Зимньою, та роботу Є. Філатової [6], нами розроблена наступна структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики:

– мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі готовність майбутнього вчителя фізики до професійного вдосконалення, відображає стійкий інтерес до інноваційної діяльності, інформаційно-комунікаційних технологій навчання фізики, потребу у професійному зростанні, прагнення до саморозвитку і самореалізації;

– когнітивний компонент містить знання суті змісту комунікативної компетентності, відображає знання сутності і ролі комунікативної компетентності, пов'язані з пізнанням іншої людини, містить здатність ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають у спілкуванні;

– операційно-діяльнісний компонент містить досвід прояву комунікативної компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, спроможності вчителя фізики до особистісно-орієнтованої взаємодії під час реалізації процесу навчання фізики, уміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати і вирішувати конфлікти конструктивним способом, володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усної і писемної мови, публічним представленням результатів своєї роботи, добором оптимальних форм і методів самопрезентації, вміння виробити стратегію, тактику і техніку активної взаємодії з людьми, організовувати їх спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей, вміння об'єктивно оцінити ситуації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, вміння прогнозувати та обґрунтовувати результат ефективності взаємодії.

Всі три складових комунікативної компетентності взаємопов'язані. Високий рівень комунікативної компетентності вчителя фізики передбачає всебічний розвиток всіх її компонентів, віртуозне володіння і застосування комунікаційних технік.

За А. Вербицьким, контекстне навчання є концептуальною основою інтеграції навчальної, наукової та практичної діяльності студентів [1]. Виділяючи навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльності як основні організаційні форми контекстного навчання, він підкреслює особливу роль у контекстному навчанні саме активних форм і методів навчання.

Реалізація поставленої у дослідженні мети ґрунтувалася на практичному втіленні принципів фахового навчання студентів, уособленням яких стало проектування цілей, змісту і технологій інтегративного професійного навчання студентів з позицій підготовки майбутніх вчителів фізики. Це проектування базувалося на праксеологічному принципі професійного навчання та контекстному навчанні. Відзначимо, що праксеологія – (від грецького praktikos - активний, діяльний та logos - вчення) наука про норми і принципи ефективної і правильної діяльності, продуктивної роботи, результативності праці (обґрунтована польським вченим Т. Котарбіньським) [5]. Праксеологічний принцип полягає в ефективному функціонуванні професійної освіти на основі прагматичного пріоритетного вирішення практичних завдань, пов'язаних з набуттям майбутньої спеціальності вчителя фізики і визначає практичні цілі фахового інтегративного навчання студентів:

– глибоке узагальнююче вивчення психолого-педагогічних основ інноваційних технологій навчання в середній школі;

– формування системи професійних знань і умінь майбутніх вчителів фізики, що забезпечує проектування і практичну реалізацію інноваційних технологій навчання;

– формування технологічного мислення і розвитку технологічних здібностей студентів;

– розвиток пізнавального інтересу до предметної методики навчання, зумовлений професійною мотивацією контекстності підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін;

– посилення інтегративності та практичної спрямованості спеціальної фахової підготовки майбутніх вчителів фізики шляхом застосування контекстних завдань, безпосередньо пов'язаних з майбутнім фахом студентів;

– формування авторської системи діяльності (АСД) майбутніх вчителів фізики.

Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя фізики полягає в узгодженому поєднанні традиційного вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін з інтеграцією навчальної, наукової й педагогічної діяльності студентів, що становить собою реалізацію динамічної моделі їхньої навчальної діяльності: від властиво навчальної діяльності академічного типу (у формі лекції) через квазипрофесійну (рольові й ділові ігри) і навчально-педагогічну (НДРС, педагогічна практика) до власне педагогічної діяльності.

Основною одиницею діяльності студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а педагогічна ситуація у всій своїй предметній і соціальній невизначеності і суперечності. Система проблемних педагогічних і методичних ситуацій дозволяє розвернути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного педагогічного мислення майбутнього вчителя фізики. Обумовлюючи діалогічні стосунки студентів, включених в ситуацію, такий зміст сприяє формуванню і їх комунікативної компетентності, оскільки будь-яка предметна дія набуває якість вчинку, який характеризується тією або іншою мірою особистісної відповідальності, спрямований на інших людей, підкоряється прийнятим нормам стосунків і передбачає вчинки інших людей. У діях майбутніх педагогів з'являється соціальний сенс, формуються соціально-педагогічні установки.

У контекстному навчанні головний акцент робиться на тому, щоб майбутній учитель фізики уже у вищому навчальному закладі був поставлений в умови, максимально наближені до його майбутньої професійної діяльності. Саме тому навчально-виховний процес на лабораторних заняттях ґрунтується, на імітації тих елементів педагогічної праці, які доведеть-

ся виконувати студентам як майбутнім учителям та на інтеграції навчальної і професійно-практичної діяльності майбутніх фахівців.

Контекстний підхід реалізується шляхом виконання двох груп завдань**.** Перша група містить завдання, пов'язані зі змістом і особливостями реалізації шкільного фізичного експерименту. Друга група містить загальнометодичні завдання:

1. Здійснити цілеспрямоване повторення матеріалу усіх тем шкільного курсу фізики.
2. Засвоїти основні формулювання визначення величин і законів шкільного курсу фізики, послідовність і особливості викладу матеріалу в шкільних підручниках для шкіл різних типів; місце даного матеріалу в шкільній програмі.
3. Розширити знання навчальної і методичної літератури з фізики, зміцнити навички роботи з нею.
4. Шляхом моделювання конкретних методичних ситуацій готувати студентів до практичної діяльності в ролі вчителя фізики.
5. Формувати у студентів навички монологічного і діалогічного мовлення [4].

Реалізація завдань 2,4,5 безпосередньо пов'язана з формуванням комунікативної компетентності.

Розглянемо формування комунікативної компетентності у майбутніх вчителів фізики під час виконання лабораторних робіт зі шкільного фізичного експерименту на прикладі лабораторної роботи "Електромагнітна індукція".

Студенти повинні опрацювати основний матеріал теми відповідно до шкільної програми. У процесі звіту викладач проводить співбесіду зі студентом про засвоєння даного матеріалу, обов'язково моделюючи навчальні ситуації.

У теорії та практиці навчання у вищому навчальному закладі на контекстній основі склалося три типи конструювання навчальної ситуації: технологія навчального діалогу; технологія задачного підходу; технологія імітаційних ігор. Докладно зупинимося на навчальному діалозі**.** Він використовувався нами в процесі навчання студентів в тематично-понятійній частині заняття, а в подальшому знайшов своє успішне застосування вже самими студентами під час проходження педагогічної практики в школі. Ми розглядаємо діалог не тільки як активний процес навчальної взаємодії, але і як джерело особистісного досвіду студента, як чинник актуалізації рефлексивної, критичної функції особистості і, власне, як важливий чинник формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики. Зрозуміло, що досвід діалогічного спілкування накопичувався поступово. У цьому ми переконалися під час роботи з бакалаврами, починаючи з першого курсу. Уведення в ситуацію навчального діалогу передбачає наявність комунікативного досвіду, базових знань, установки на самовиклад і сприймання інших точок зору; продумування різних варіантів фабули і

розвитку сюжетних ліній діалогу, які б базувалися на інноваційній основі. Так, у ході діалогу про корекційно-розвивальне навчання самі студенти сформулювали запитання і проблеми, які їх хвилювали: як досягти довірливого стилю спілкування, відчуття успіху у кожного учня, уникнути дискомфорту на сучасному уроці фізики, яким чином виявити причини відставання з фізики конкретного учня, як методично грамотно й обґрунтовано організувати навчання на уроках різних типів так, щоб в учнів з'явилася впевненість у власних можливостях тощо. У процесі ж самого навчального діалогу створювалася атмосфера продуктивної взаємодії студентів і викладачів, а одним із результатів цього стало створення циклу оригінальних інтегративних позаурочних занять з фізики для учнів VII–IX класів базових шкіл з урахуванням досліджень, виконаних студентами в процесі підготовки курсових і дипломних робіт з методики навчання фізики.

У процесі поелементного аналізу своєї роботи у студентів розвивався особистісно-професійний інтерес. І цілком природно, що в ході таких навчальних діалогів пізнавальні дії, включені в контекст соціальної і особистісно значимої ситуації, набували для майбутнього учителя фізики особливої мотивації: замість традиційного "запам'ятати і відповісти" виникала мета реального досягнення, а навчальна взаємодія становила собою співробітництво, що включає повне занурення в роботу, надзвичайно серйозне ставлення до почуттів і емоцій інших (учнів, учителів, викладачів університету), методологічну рефлексію.

Контекстний характер носять також методичні завдання і задачі до лабораторної роботи. Серед них особливу роль відіграють проблемно-методичні завдання контекстного типу з методики навчання фізики. Це система запитань і завдань науково-методичного характеру з конкретної теми шкільного курсу фізики, більша частина з яких моделює реальні педагогічні ситуації, що виникають у професійній діяльності вчителя. Захист лабораторного компонента відбувається у ході заняття у формі діалогу з викладачем. При цьому практикується в процесі перевірки тематично-понятійної частини виклад матеріалу студентом у вигляді монологічного мовлення, орієнтованого на учня.

Значні можливості для формування комунікативної компетентності мають семінарські заняття, на яких розглядаються або питання загальної методики на матеріалі певної навчальної теми з фізики (наприклад, організаційні форми навчальних занять з фізики, контроль знань учнів з фізики, планування навчальної роботи вчителя фізики та ін.), або конкретні питання вивчення окремої теми чи розділу шкільного курсу фізики. Ядром семінару-ділової гри є фрагмент уроку того чи іншого типу, реалізований студентами.

Контекстне навчання проводиться шляхом проектування уроків фізики і методичного та психологічного обґрунтування проектів з позиції сприйняття учнями. Характерним для контекстного навчання на даному етапі є порівняльне вивчення досвіду роботи вчителів фізики, своєрідності

інноваційних і традиційних уроків. Переважають індивідуальні форми роботи студентів та робота в парах та ланках.

В процесі підготовки майбутніх учителів фізики структура навчальної діяльності студентів повинна передбачати певний алгоритм формування професійних навичок, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Застосування цього алгоритму передбачає активну діяльність студентів як суб'єктів навчання, прогнозування розвитку навчальних ситуацій. Тобто йдеться про моделювання професійної діяльності майбутніх вчителів фізики, в результаті якого навчальна інформація використовується для виконання конкретних контекстних дій, що впливають на формування комунікативної компетентності.

Висновки. Реалізація поставленої у дослідженні мети ґрунтувалася на практичному втіленні принципів фахового навчання студентів, уособленням яких стало проектування цілей, змісту і технологій інтегративного професійного навчання студентів з позицій підготовки майбутніх вчителів фізики. Це проектування базувалося на праксеологічному принципі професійного навчання та контекстному навчанні. Розроблена структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики, що містить взаємопов'язані та взаємообумовлені мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Основною одиницею діяльності студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а педагогічна ситуація у всій своїй предметній і соціальній невизначеності і суперечності. Система проблемних педагогічних і методичних ситуацій дозволяє розвернути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного педагогічного мислення майбутнього вчителя фізики. Обумовлюючи діалогічні стосунки студентів, включених в ситуацію, такий зміст сприяє формуванню і їх комунікативної компетентності.

Застосовано три типи конструювання навчальної ситуації: технологія навчального діалогу; технологія задачного підходу; технологія імітаційних ігор.. Розглянуто діалог не тільки як активний процес навчальної взаємодії, але і як джерело особистісного досвіду студента, як чинник актуалізації рефлексивної, критичної функції особистості і, власне, як важливий чинник формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Основні напрями подальшого дослідження полягають у розробці варіантів дистанційного навчання на основі трьох типів створення навчальних ситуацій: технології навчального діалогу; технології задачного підходу; технології імітаційних ігор.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе [Текст] / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.31-39.

2. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування [Текст] / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Іваницький О. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах інформаційно-освітнього середовища: монографія [Текст] / О. І. Іваницький. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 230 с.

5. Новейший философский словарь. Праксеология [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/

6. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура [Текст] / Е. В. Филатова // Magister Dixit" – научно-педагогический журнал Восточной Сибири / № 1 (03). – Март 2012. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: md.islu.ru›sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_ filatova.pdf

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Иваницкий А. И. Методические основы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя физики в процессе профессиональной подготовки

В статье освещены методические основы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей физики на основе компетентностного и контекстного подходов.

Ключевые слова: *праксеологический принцип, учитель физики, контекстность, коммуникативная компетентность, технология.*

Ivanitsky O. I. Methodical Bases of Formation of Communicative Competence of Future Teachers of Physics of Professional Training

Designing objectives, content and interactive technology of professional training in the preparation of teachers of physics based on the principle praxeological of professional training and education context. Structure of communicative competence of future teachers of physics, which contains interconnected and interdependent value motivational, cognitive and operationally-activity components are developed. In the contextual now becomes education the basic unit of student's and teacher's activity is not a "piece of information", by it becomes an educational situation in all it's a subject uncertainty and social tensions. The system of problem pedagogical and methodical situations allowing deploying the dialectically contradictory learning is content in dynamics and thus provides the objective conditions of formation of theoretical and practical pedagogical thinking of future teachers of physics. Causing dialogic relations students involved in a situation such content should promote their communicative competence. Three types of designing of learning situation are by the applicable here: the technology of educational dialogue; the technology of task approach; the technology of imitating games. Dialogue is considered by us not only as an active process of learning interactions, but also as a source of student's personal experience, as a factor updating reflective and critical functions of the individual and actually, as a significant factor in the formation of the communicative competence of future teachers of physics.

Key words: *praxeological principle, communicative competence, context, teacher of physics, technology.*

УДК 373.2.091:[34:005.336.2]

О. В. КАНАРОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлюється проблема формування правової освіти майбутніх педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Визначено сутність, зміст і структуру правової компетентності педагога, розкрито показники та рівні сформованості правової компетентності.

Ключові слова: *правова компетентність, правова компетентність педагога, рівні сформованості правової компетентності, структурні компоненти правової компетентності.*

На сьогодні у нашому суспільстві значно зростає роль правової освіти громадян, зростає відповідальність людини за свою долю. Правові норми дозволяють упорядкувати суспільні відносини, поведінку людей. Численні проблеми правової освіти, необхідність якнайшвидшого й ефективного вирішення яких із особливою гостротою стоять перед державою і всім суспільством, обумовлюють необхідність правової та професійної підготовки кадрів системи української освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що правова освіта і правове виховання мають міцне науково-теоретичне підґрунтя. Зокрема, проблемі правової компетентності педагогічних працівників дошкільного навчального закладу присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів (Андрєєв В., Брюханова Н., Зеєв Е., Кайнова С., Кархалев І., Ремех Т., Романова І., Тукачов Ю. та інші).

Мета статті – висвітлити проблему формування правової освіти майбутніх педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів та визначити сутність, зміст і структуру правової компетентності педагога.

На сучасному етапі розвитку суспільства право не тільки охоплює більшість сфер людської життєдіяльності, а й розширює межі своєї дії в міру ускладнення суспільних стосунків. З метою підвищення рівня правової освіти населення, створення належних умов для набуття громадянами правових знань, а також забезпечення їх конституційного права знати свої права та обов’язки, Указом Президента України від 18 жовтня 2001 року затверджено Національну програму правової освіти населення, де ставиться завдання правового виховання населення взагалі та підростаючого покоління зокрема. Метою Програми є підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення. Завданням правової освіти громадян є розвиток їх правосвідомості, подолання правового нігілізму, задоволення потреб у правовій інформації, заохочення до

© Канарова О. В., 2015

участі у розбудові демократичної, соціальної та правової держави, профілактика правопорушень, забезпечення вільного і всебічного розвитку особистості [8].

Разом із тим, незважаючи на важливість проблеми, в науці і практиці приділяється недостатня увага формуванню правової компетентності майбутнього педагогічного працвника дошкільного навчального закладу.

Завданням законодавства України про освіту є регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України [2].

Дошкільна освіта, в силу своїх змістовних властивостей, володіє певною специфікою, яку слід враховувати при вирішенні завдань, пов'язаних із реформуванням в освітній галузі, що відображено у нормативних правових актах, зокрема в Законі України "Про освіту" [2].

Дошкільний навчальний заклад виступає носієм загальних прав і обов'язків освітнього закладу, закріплених у законодавстві, у тому числі на нього поширюються загальні вимоги до змісту освіти, організації освітнього процесу, прийому громадян в освітні установи, що покладає особливу відповідальність на майбутніх педагогів за дотримання та поширення правової свідомості серед усіх учасників навчально-виховного процесу.

Складна соціальна структура сучасного суспільства має враховуватись майбутнім педагогічним працівником дошкільного навчального закладу. Розпочинаючи свою педагогічну діяльність, фахівцю необхідно до неї адаптуватись, до її умов, а потім відповідно до них професійно розвиватися та вдосконалювати набуті раніше знання, уміння і навички.

Основою правосвідомості педагогічних працівників дошкільного навчального закладу є усвідомлення, що основне завдання України, як цивілізованої держави полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод громадян. Свобода та незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України, тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. Права людини є пріоритетними стосовно суспільних і державних інтересів. Правова держава дотримується верховенства закону, положень про права дитини. Для того, щоб захистити свої права та права оточуючих людей, майбутній вихователь, як свідомий громадянин, зобов'язаний добровільно дотримуватися чинних законів, знати не лише свої права, а й сприймати їх як обов'язки. У цьому діалектика взаємовідносин прав і обов'язків, основна сутність виховання правосвідомості.

Основне завдання України, як цивілізованої держави, полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод громадян, що є основою правової свідомості особистості. З перших кроків, які людина робить самостійно, обираючи способи поведінки, знання норм права має надавати йому допомогу.

Важливого значення у підготовці майбутнього педагогічного працівника зі сформованою правовою компетентністю набуває вищий навчальний заклад, де він отримує професійну освіту. Так, у статті 42 Закону

України “ Про освіту” зазначено, що “…вища освіта забезпечує фундаментальну підготовку, здобуття громадянами освітньо-професійних рівнів, відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей…”. Національна доктрина розвитку освіти серед головних напрямів вдосконалення вищої освіти вказує на необхідність “…забезпечення високої якості вищої освіти та професії мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, … запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання” [5, с. 4–8].

Реалізація прав учасників навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є основною умовою їх життєвого благополуччя. Обізнану в правовому аспекті людину, потрібно починати формувати ще в дошкільному віці. Значні вимоги до майбутнього вихователя визначає особлива роль дошкільного періоду розвитку у процесі становлення особистості. Дошкільний вік – це початкова ланка системи освіти та найбільш сприятливий період для формування моральних якостей особистості як основи правової компетентності громадян. У системі правової освіти населення, починаючи з дитинства, важливу роль відіграє формування та постійний розвиток правової культури, яку на початковому етапі може забезпечити педагогічний працівник дошкільного навчального закладу.

Виховувати патріотизм, повагу до прав людини, дотримуватись правових норм, толерантності, критичного ставлення до себе й інших, чуйності до всіх членів суспільства. На нашу думку, зробити це зможе лише той педагог, у якого сформована правова компетентність, той, хто спроможний співвідносити свої дії з чинним законодавством, жити і діяти згідно з його нормами, оцінювати своє життя та життя інших людей із позицій права.

Організатором і координатором роботи дошкільного навчального закладу є його керівник, яким може стати майбутній педагогічний працівник. Компетентна у правовому плані особа і керівник, зокрема, відчуває себе морально, соціально та юридично захищеною та дієспроможною. Саме правова компетентність керівника допомагає регулювати трудові відносини всіх працівників, сприяючи зростанню продуктивності праці, поліпшенню якості роботи, підвищенню ефективності праці та піднесенню на цій основі матеріального і культурного рівня дошкільного навчального закладу, зміцненню трудової дисципліни.

У лінгвіністиці поняття “компетентний” (лат. competes, від competo – належний, здатний) у довідниках трактується як “володіючий знаннями, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, дозволяє судити про що-небудь” [4, с. 191]. Компетентність виступає якісною характеристикою, яка вказує на володіння людиною відповідною компетенцією, і включає її особистісне ставлення до неї і предмета власної діяльності.

Компетентність, вважає О. Ігнатьєва, вищий ступінь володіння знанням або прояв знань [3].

Н. О. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно й ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [1, с. 40–49].

Спираючись на погляди сучасних дослідників (В. Андрєєв, Е. Зеєв та ін.), пропонуємо розглядати правову компетентність як інтегральну властивість особистості, яка спирається на правові цінності, що відображає її готовність і здатність застосовувати правові знання в навчально-виховному процесі.

На основі аналізу наукових праць з'ясовано, що правова компетентність є важливою складовою професійної компетентності, а також сформульовано поняття правової компетентності та правової компетентності педагога.

Правова компетентність – це єдність правових знань, що містять систему ціннісних орієнтацій в економічному, політичному, соціальному напрямах громадського життя, які відображають правову дійсність, глибокі теоретичні знання та практичні вміння, спрямовані на створення стимулюючих умов із попередження й усунення протиправної поведінки в суспільстві.

Правова компетентність педагога – високий ступінь оволодіння системою правових знань у професійно-педагогічній діяльності, сформовані професійно-правові вміння та практичні навички їх застосування, спрямовані на правове навчання й виховання дітей шляхом педагогічного впливу.

Як зазначає Т. Ремех, правова освіта покликана сформувати у людини такі якості: знання ролі права в суспільстві, навички застосування права в конкретних ситуаціях, комплексні характеристики вчинків як законних чи незаконних, ставлення до права як високої соціальної цінності, носія ідеї справедливості, готовність сприяти правомірній поведінці інших осіб [6, с. 58].

І. Романова визначає правову компетентність як комплексну характеристику соціальної дії, в якій в єдності виявляються знання, навички, цінності, особисті установки і свобода поведінки [7, с.26-35].

Враховуючи викладене вище і результати комплексного аналізу правової компетентності, у її структурі ми виокремили наступні компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (особистісна та професійна потреба у правовій інформації, позитивне ставлення до права; потреба в правовій самоосвіті; правові переконання; правомірна поведінка; позитивне ставлення до правового навчання та виховання дітей; здатність до застосування правових знань на практиці);

– когнітивний (комплекс знань основ Конституції України; законів, що регулюють освітню діяльність; прав і свобод людини і громадянина; основ теорії держави і права, конституційного, адміністративного, цивільного, трудового, екологічного, кримінального й сімейного права; правових

основ захисту прав і свобод людини і громадянина; специфіки проведення позакласних заходів);

– комунікативний (наявність комунікативних здатностей: уміння розуміти дітей, їхніх батьків, колег, їхні особистісні особливості та ціннісні правові настанови);

– діяльнісно-рефлексивний (уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, відбирати правову інформацію для вирішення завдань правового навчання та правового виховання дітей; інтерпретувати текст правових джерел, оперувати поняттями з різних галузей права, оцінювати позитивні властивості та недоліки правової інформації та доводити її до своїх колег, учнів і їхніх батьків; уміння здійснювати пошук у комп'ютерних правових системах.

Згідно з теоретичним і практичним досвідом виділено рівні сформованості правової компетентності педагогічного працівника: високий, середній, низький. Визначено, що про рівень правової компетентності вихователя свідчать його юридичні знання, навички, правові установки, ціннісні орієнтації.

Майбутньому педагогічному працівнику дошкільного навчального закладу зі сформованою правовою компетентністю необхідно отримувати систематичні знання про основи права й бути здатним самовизначатися і самореалізуватися в типових правових ситуаціях, визначати власну позицію на основі принципу нерозривності прав і обов'язків; бути здатним визначати адекватні моделі поведінки та приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях; бути здатним до вживання правових норм у складних неоднозначних правових ситуаціях і бути здатним до законотворчої діяльності.

Висновки. В умовах постійного оновлення нормативно-законодавчої бази у сфері освіти, зокрема тих процесів, що тісно пов'язані з процесом управління дошкільними навчальними закладами, є необхідність у постійному вдосконаленні та систематизації необхідних правових знань і вмінь майбутніх педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів.

Визнання правової освіти одним із основних чинників формування правосвідомості та правової культури всього суспільства зобов'язує заклади освіти опікуватись правовою освітою працівників дошкільних навчальних закладів. У першу чергу це відноситься до педагогічних освітніх установ вищої та середньої професійної освіти, випускники яких у більшості своїй і складають професійне ядро освітньої системи у всіх її складових.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування правової освіти майбутніх педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Подальшу роботу планується спрямувати на вивчення процесів удосконалення методичної роботи щодо формування правової компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40–49.
2. Закон України "Про освіту" від 23.12.2010 № 2856-VI – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon 1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12
3. Игнатьева Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании / Е. Игнатьева // Высшее образование в России . – 2006. – №12.
4. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. С. М. Локшина. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1952. – 488 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4-8.
6. Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі до профільної підготовки школярів: дис. … канд..пед.наук:13.00.12 / Тетяна Олексіївна Ремех. – К., 2011. – С.58.
7. Романова І. А. Компетентнісний підхід до правової підготовки студентів / І. А. Романова // педагогіка та психологія [зб.наук.праць]. – 2008. – Вип.33. – С.26-35.
8. Указ Президента України "Про Національну програму правової освіти населення". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/-show/992/2001.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Канарова О. В. Формирование правовой компетентности будущих педагогов дошкольного учебного заведения

В статье освещается проблема формирования правового образования будущих педагогов дошкольных учебных заведений. Определена сущность, содержание и структура правовой компетентности педагога, раскрыты показатели и уровни сформированности правовой компетентности.

Ключевые слова: *правовая компетентность, правовая компетентность педагога, уровень сформированности правовой компетентности, структурные компоненты правовой компетентности.*

Kanarova O.V. The article highlights the problem of formation of legal education of the future teachers of preschool educational institutions

The essence of the content and structure of the legal competence of the teacher, disclosed indicators and levels of formation of legal competence.

In the face of rapidly changing legislative framework in the field of education, in particular the processes that are closely connected with the process of the preschool educational institutions, the need for continuous improvement and systematization of the necessary legal knowledge and skills of the future teachers of preschool educational institutions.

Recognition of legal education one of the key factors in the formation of legal awareness and legal culture of the whole society requires educational institutions to engage in legal education of pre-school educational institutions.

Future kindergarten pedagogical workers with established legal competence necessary to obtain systematic knowledge about the basics of law and to be able to self-determine and self-realization in typical legal situations, to determine its own position on the basis of the principle of continuity of rights and responsibilities; be able to identify appropriate behaviors and make decisions in standard and non-standard legal situations; to be able to use the rule of law in difficult ambiguous legal situations and be able to legislative activity.

Key words: *legal competence, the legal competence of the teacher, the level of formation of legal competence, the structural components of legal competence.*

УДК 378. 016-057.875

І. В. КАРАПУЗОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ІЗ ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлені окремі результати впровадження авторської технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання. Зокрема, розкриваються особливості надання педагогічної підтримки студентам, у яких виявили труднощі у навчально-дослідній діяльності. Доведено, що у процесі використання різних видів і форм педагогічної підтримки та методів її здійснення майбутні вчителі стали допускати менше помилок у визначенні концептуального апарату дослідження, значно скоротилася кількість технічних помилок в оформленні наукових робіт, студенти активно допомагали один одному при виборі теми дослідження тощо.

Ключові слова: *педагогічна підтримка, організація, технологія, студент, труднощі, навчально-дослідна діяльність, навчання, особистість.*

Основним напрямом удосконалення змісту освіти у вищому педагогічному навчальному закладі є реалізація ідеї всебічного розвитку особистості студента. Тільки гармонійний розвиток майбутнього вчителя забезпечує його підготовку до життя й діяльності, і виступає запорукою свідомого та творчого виконання випускником професійних і суспільних функцій, формує потребу в самоосвіті, в постійному підвищенні свого наукового й професійного рівня.

Відомо, що навчання є індивідуальною пізнавальною діяльністю, спрямованою на пізнання буття й саморозвиток суб'єкта, що навчається. Природно, що на його шляху пізнання виникають ті чи інші труднощі, які він намагається самостійно подолати. Навчання студентів у цьому плані не є виключенням.

Безперечним є і той факт, що в процесі навчання, опрацьовуючи інформацію, яка надходить із різних джерел (від викладачів, навчально-методичної літератури, мережі Інтернет тощо), здобуваючи уміння та навички, майбутні вчителі зіштовхуються з різними проблемами та труднощами, що впливають на продуктивність й успішність їхньої навчальної діяльності. Однак не кожен студент може самостійно знаходити способи їх подолання, оскільки ще не має здібностей до повної саморегуляції, властивих, на думку психологів, дорослим людям. Студентський вік співпадає з періодом юності, тому в ситуаціях, коли виникають проблеми та труднощі, потрібна підтримка досвідченіших людей – викладачів, які допоможуть майбутньому вчителеві подолати їх самостійно, що забезпечить ефективність як навчального процесу, так і розвитку особистості майбутнього фахівця. Труднощі супроводжують процес професійного саморозвитку студента, є різними за

© Карапузова І. В., 2015

своїм походженням, становлять специфіку процесу навчання та визначають особливість педагогічної підтримки майбутніх учителів у цьому процесі.

Педагогічна підтримка є предметом дослідження багатьох сучасних науковців, які розглядають її як обґрунтування теоретико-методологічних і змістових основ професійно-педагогічної освіти, орієнтованої на особистісне і професійне зростання студента (В. Андрущенко, А. Бойко, С. Гончаренко, О. Гребенюк, В. Гриньова, О. Пєхота, О. Савченко, А. Хоменко, Л. Хомич та інші); як організацію процесу навчання студентів з урахуванням педагогічного супроводу і допомоги (І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Давиденко, Т. Цецоріна, Т. Шамова, Н. Шиян, І. Якиманська та інші); подолання труднощів студентів у навчанні (М. Данилов, Н. Кузьміна, В. Лозова). Організації навчально-дослідної діяльності студентів вищих педагогічних закладів освіти присвячені роботи В. Андрущенка, В. Безпалька, Я. Болюбаша, І. Драча, І. Шимко та інших вчених.

У наукових дослідженнях, присвячених безпосередньо питанням педагогічної підтримки особистості, підтримку розглядають як надання допомоги у вирішенні проблем розвитку індивіда (А. Андрєєва, Т. Анохіна, О. Газман); як взаємодію, дружні стосунки, внутрішнє налаштування на спільний позитивний результат педагога і суб'єкта навчання (Н. Крилова, Н. Михайлова); як педагогічну діяльність, що забезпечує процеси індивідуалізації особистості (В. Бердеханова, Г. Сорока); як активну співучасть у життєвому самовизначенні особистості, підготовку до здійснення вибору в проблемних ситуаціях, самореалізацію й усунення суб'єктивних перешкод розвитку (Г. Костюк, А. Маслоу, В. Рибалка, К. Роджерс та інші).

Незважаючи на те, що в останні роки помітно зростає інтерес науковців до проблеми педагогічної підтримки особистості (Н. Андрющенко, Є. Бакшеєва, Г. Корнєтов, С. Кульневич, Г. Сорока та ін.), технологія організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання ще недостатньо висвітлена у вітчизняній науці та практиці.

Мета статті **–** висвітлити результати впровадження авторської технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання, зокрема особливості надання педагогічної підтримки студентам, у яких виявлено труднощі у навчально-дослідній діяльності.

Для розв'язання комплексу завдань нами використано такі методи дослідження: теоретичні – методи логіко-теоретичного аналізу та синтезу, методи систематизації (вивчення педагогічної, психологічної літератури для обґрунтування основних теоретичних положень, для узагальнення теоретичних ідей, визначення понятєво-категорійного апарату, розроблення й обґрунтування технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання); емпіричні – діагностичні (анкетування, тестування, письмове й усне опитування, бесіда, інтерв'ю); спостереження – для виявлення труднощів студентів у навчанні.

Експериментальне дослідження здійснювалося в умовах звичайного навчального процесу в Полтавському національному педагогічному уні-

верситеті імені В. Г. Короленка. Необхідною умовою запровадження технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання була згода студентів експериментальної групи на участь в експерименті, оскільки педагогічна підтримка, спрямована на розкриття їхнього особистісного потенціалу, виявлення і подолання труднощів, які заважають розвиткові особистості та їхньому саморозвиткові в процесі навчальної діяльності. Опитування студентів експериментальної групи показало, що всі вони погодилися брати участь у нашому дослідженні.

Проведене нами дослідження "Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання" передбачало розроблення авторської технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів, основною метою якої було подолання труднощів студентів у навчанні. У контексті нашого дослідження труднощі визначаються як суб'єктивний стан напруженості, незадоволеності, що викликається зовнішніми факторами діяльності й залежить від характеру самих факторів, освітньої, моральної й фізичної підготовленості людини до діяльності й ставлення до неї. За результатами анкетування та опитування студентів (161 особа) і викладачів, спостережень за навчальною діяльністю майбутніх учителів було виділено наступні групи типових труднощів у навчанні: навчально-пізнавальні, навчально-дослідницькі та труднощі пов'язані із саморозвитком особистості.

У нашій статті мова йтиме про надання педагогічної підтримки студентам, що мали труднощі, пов'язані із навчально-дослідною діяльністю. Навчально-дослідна діяльність студентів є обов'язковою і визначається навчальними планами. Завданнями майбутніх учителів у такій діяльності є: оволодіння методами, методиками самостійного розв'язання педагогічних завдань, методологією наукового пізнання; формування дослідницьких умінь і навичок глибокого аналізу ситуації, синтезу, узагальнення, інтерпретації отриманих результатів, абстрактного мислення, планувати і прогнозувати результати своєї діяльності, ефективної організації праці; поглиблене вивчення навчального матеріалу.

У результаті констатувального експерименту 74 із 161 опитаного нами студента (45,96%) зазначили, що в них переважають труднощі, пов'язані з навчально-дослідною діяльністю, а саме: формулювання мети, завдань дослідження, встановлення зв'язків між новими і засвоєними знаннями, моделювання, комбінування, добір навчально-наукової літератури, її аналіз і узагальнення основних підходів, недостатнє володіння методами дослідження, написання анотацій, рефератів, виконання курсових і дипломних робіт, оформлення наукової роботи. До цієї групи увійшло 39 студентів третього курсу, у яких виникали труднощі в написанні першої курсової роботи, та 35 студентів четвертого курсу, у яких також були труднощі з написанням курсової роботи (труднощі у визначенні концептуального апарату дослідження, у оформленні курсової роботи згідно з вимогами тощо).

Організація педагогічної підтримки розглядається нами як спільна діяльність викладача і студента, якій притаманні внутрішня підпорядкова-

ність, узгодженість видів, форм, методів, прийомів, конкретних дій, що забезпечує чіткий технологічний механізм, спрямований на професійне самовизначення і саморозвиток майбутнього вчителя. Під педагогічною підтримкою в умовах навчального процесу педагогічних вищих навчальних закладів розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), що забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та в самовизначенні й самореалізації як фахівця.

Педагогічна підтримка зі студентами, що мали труднощі у навчально-дослідній діяльності проявлялася наступним чином.

Перш за все, зауважували, що поява навчально-дослідних труднощів у майбутніх учителів пов'язана насамперед із написанням курсових робіт, тобто з проведенням науково-педагогічного експерименту, що є важливим складником професійної компетентності майбутнього вчителя, необхідним інструментом у його повсякденній роботі. Студент мав чітко усвідомлювати послідовність етапів цієї роботи, співвідношення форм та методів організації експериментальної роботи, специфічні прийоми та шляхи її реалізації. Досить часто студенти відчували певні труднощі на початку здійснення самостійної творчої діяльності, особливо при виборі теми експерименту, формулюванні гіпотези, постановці мети, визначенні об'єкта та предмета дослідження, організації етапів проведення експериментальної роботи, технічному оформленні наукової роботи тощо.

Подоланню труднощів майбутніх учителів у навчально-дослідній роботі сприяло використання різних видів і форм педагогічної підтримки та методів її здійснення. На основі вивчення наукової літератури [1; 3] було схарактеризовано такі види педагогічної підтримки: безпосередня й опосередкована, що можуть мати превентивний чи оперативний характер. Безпосередня педагогічна підтримка передбачає пряме залучення того, кого підтримують, у діяльність з подолання різних видів труднощів, що впливають на розвиток його особистості і самореалізацію та передбачає спільне планування, аналіз, співпрацю, рефлексію, тобто такі дії, які необхідні для подальшого самостійного подолання труднощів та проблем. Опосередкована педагогічна підтримка здійснюється без активної участі того, кого підтримують, у вигляді спрямування, схвалення, створення ситуації успіху, варіативності навчальних завдань, способів їх ускладнення, можливості вибору завдань із певного переліку тощо. Превентивний характер педагогічної підтримки спрямований на виявлення причин, що викликають труднощі і проблеми для запобігання їхній появі в навчальній діяльності суб'єкта. Оперативний характер педагогічної підтримки є реакцією педагога на прохання суб'єкта про допомогу. Наслідком педагогічної підтримки завжди є особистісне зростання і розвиток майбутнього фахівця, що виявляється в самореалізації, самоорганізації та саморозвитку здібностей до особистісного і професійного самовизначення. У ході нашого дослідження

було також виділено індивідуальну, групову та колективну форми педагогічної підтримки.

Педагогічними умовами організації педагогічної підтримки майбутніх учителів як оптимальну характеристику функціонування різних видів, форм педагогічної підтримки та методів її здійснення в реальному навчальному процесі, що забезпечують цей процес, визначаємо:

- гуманний характер стосунків суб'єктів навчання, побудований на засадах партнерства, гармонійної координації зусиль;
- педагогічне забезпечення процесів саморозвитку та самореалізації особистості студента у спеціально організованому освітньому середовищі шляхом інтеграції педагогічної, соціальної і психологічної підтримки;
- розвиток гуманістичної позиції майбутнього вчителя і формування вмінь здійснювати педагогічну підтримку в школі.

Так, опосередкована педагогічна підтримка проявлялась у системному підході, суть якого полягала в скоординованих чітких навчальних планах спеціальності, створенні положення про навчально-дослідницьку роботу студентів із визначенням функцій структурних підрозділів в університеті, на факультетах, дієвому організаційному механізмі залучення талановитої студентської молоді до наукової роботи.

Ефективність науково-дослідної роботи студентів залежала також від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук, починаючи з першого курсу тощо. Виконання такого виду роботи в процесі вивчення навчальних дисциплін відбувалося при використанні безпосередньої педагогічної підтримки студента: оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних та колективних форм організації процесу навчання, максимальної насиченості занять ситуаціями спільної творчої діяльності.

Крім того, студенти з допомогою викладачів набували умінь і навичок користуватися науковою, довідковою, методичною літературою (для цього до студентів були запрошені працівники бібліотеки, які ознайомили з особливостями роботи з бібліотечними каталогами та літературними джерелами); навичок володіння комп'ютерною обробкою даних та методами інформаційного пошуку, зокрема в мережі Інтернет (для цього одне заняття з курсу "Основи наукових досліджень" проводилося в комп'ютерній лабораторії, де студентам розповідали й показували, як можна використовувати комп'ютер для навчально-дослідної діяльності). Щоб студенти могли удосконалювати свої навички роботи з комп'ютером, вони мали можливість відвідувати комп'ютерну лабораторію в позааудиторний час. Особливо важливим це виявилося для тих студентів, які не мали особистого комп'ютера.

Оперативна педагогічна підтримка в процесі подолання труднощів у навчально-дослідній діяльності зі студентами здійснювалася за допомогою консультацій, зокрема індивідуальних і групових їх форм, на яких викла-

дачі допомагали долати ці труднощі. Для деяких студентів таких консультацій було недостатньо, і проблеми все одно виникали. Для таких студентів проводили додаткову лекцію з основ наукових досліджень, під час якої майбутніх учителів цікавили питання визначення категоріального апарату педагогічного дослідження, проведення експерименту, оформлення курсової роботи тощо.

Для студентів було розроблено також методичні рекомендації, що є методичним інструментарієм превентивної педагогічної підтримки. Ці рекомендації були спрямовані на попередження труднощів у процесі проведення й оформлення експериментального дослідження студентами, у них детально описано етапи підготовки та проведення дослідження.

Таким чином, у процесі використання різних видів і форм педагогічної підтримки та методів її здійснення студенти стали допускати менше помилок у визначенні концептуального апарату дослідження, значно скоротилася кількість технічних помилок в оформленні наукової роботи, майбутні вчителі активно допомагали один одному при виборі теми дослідження, обмінювалися цікавою інформацією, отриманою з інших джерел тощо.

Висновки. Статистичний аналіз експериментальних даних дослідження дав змогу виявити істотні зміни якості навчальної діяльності майбутніх учителів унаслідок організації педагогічної підтримки. Так, 61 студент (82,43%) вказав на подолання труднощів, пов’язаних із навчально-дослідницькою діяльністю, а саме: стало легше організовувати власну експериментальну роботу, визначати концептуальний апарат дослідження, здійснювати оформлення наукового дослідження згідно з вимогами.

Отже, обрані види та форми педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання та методи її здійснення можна вважати ефективними для подолання навчально-дослідних труднощів у навчанні. Зауважимо, що організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання – процес достатньо складний, оскільки він пов’язаний з розвитком індивідуальності людини, з проблемами формування особистості кожного студента, а ці проблеми мають унікальний і неповторний характер, тому дати конкретні рекомендації досить важко. Кожна проблема має вирішуватися індивідуально. Педагогічна підтримка не може гарантувати, що вирішення кожної проблеми буде легким і матиме позитивний результат відразу. Однак у процесі вирішення власних проблем студенти вчаться не повторювати помилок, а також набувають досвіду проектування своїх дій щодо вирішення складних ситуацій в умовах майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // Нар. образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.

2. Гребенюк О. С. Теория обучения: учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 384 с.

3. Сорока Г. І. Організація педагогічної підтримки в школі: для студентів та слухачів ІПО / Г. І. Сорока. – Харків, 2001. – 68 с.

4. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : "Магістр-S", 1998. – 200 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Карапузова И. В. Организация технологии педагогической поддержки студентов, у которых выявлены трудности в учебно-исследовательской деятельности

В статье освещены отдельные результаты внедрения авторской технологии организации педагогической поддержки будущих учителей в процессе обучения. В частности, раскрываются особенности оказания педагогической поддержки студентам, у которых выявили трудности в учебно-исследовательской деятельности. Доказано, что в процессе использования различных видов и форм педагогической поддержки и методов ее осуществления, будущие учителя стали допускать меньше ошибок в определении концептуального аппарата исследования, значительно сократилось количество технических ошибок в оформлении научных работ, студенты активно помогали друг другу при выборе темы исследования и т.п.

Ключевые слова: *педагогическая поддержка, организация, технология, студент, трудности, учебно-исследовательская деятельность, обучения, личность.*

Karapuzova I. Organization of Pedagogical Support Technology of Students With Difficulties in Training Activities and Research

Some results on the implementation of the author's technology of the organization of pedagogical support of future teachers in the learning process are highlighted in the article. In particular, the peculiarities of providing the pedagogical support to the students who have difficulties in training activities and research are disclosed (statement of purpose, research objectives, networking between new and learned knowledge, insufficient knowledge of research methods, execution and design of the research papers, etc.).

In order to overcome some difficulties in training activities and research by the students practical classes were plenty of common creativity situations for developing the abilities to establish connections between new learned knowledge, to model and to combine; variant research topics for self-choice were proposed. The preventive assistance was carried out during the practical classes on the subject "Fundamentals of scientific research", individual work of students in computer labs for mastering the skills of keeping of scientific work and searching the information on the Internet. The indirect pedagogical support included the development of methodical recommendations for preventing the problems during the realization and execution of experimental research by the students.

In the process of using different types and forms of pedagogical support and methods of its implementation future teachers become less faults in defining of the conceptual research apparatus, significantly reduced the number of technical errors in keeping of scientific work, students actively helped each other in choosing a research topic, exchanged interesting information got from other sources and so on. Data analysis of experimental research enables to detect significant changes in the quality of training activity of future teachers because of pedagogical support organization. 82.43% of students, who had difficulties in training activities and research, mastered the skills to organize experimental work, to determine the conceptual apparatus of the research, to carry out the execution of experimental research according to requirements.

Key words: *pedagogical support, organization, technology, student, difficulties, training activities and research, training, personality.*

УДК 351.74:355

О. С. КЛИМЕНТЬЄВА
здобувач
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті визначено структуру практичної складової конфліктологічної компетентності майбутніх правоохоронців як сукупність проектувально-конструктивного, комунікативно-регулятивного, операційно-діяльнісного й аналітико-рефлексивного компонентів. Розкрито способи підготовки майбутніх правоохоронців до конструктивного вирішення конфліктів у професійному середовищі.

Ключові слова: *майбутній правоохоронець, конфлікт, конфліктологічна підготовка, конфліктологічні вміння, професійне середовище.*

У сучасних умовах система професійної підготовки майбутніх правоохоронців зазнає серйозних змін. Розвиток вітчизняної професійної освіти сьогодні характеризується цілою низкою об'єктивно сформованих тенденцій, серед яких основними є модернізація структури змісту професійної освіти; підготовка професіонала, який володіє соціальними, інформаційними, когнітивими, комунікативними, конфліктологічними й іншими компетенціями.

Майбутні правоохоронці повинні чітко усвідомлювати, що їхня професійна діяльність пов'язана з конфліктами. Їм необхідні знання, що розкривають не тільки механізми розвитку та закономірності розгортання конфліктів, а й процеси, що впливають на психіку людини, на його когнітивні можливості в конфліктних ситуаціях, вони повинні бути готові не тільки перебувати в епіцентрі конфлікту, а й керувати ним. Проте, як свідчать результати проведеного пілотажного дослідження, конфліктологічна підготовка майбутніх правоохоронців у вищих закладах відповідного профілю не розглядається як обов'язкова, носить фрагментарний, дифузний характер і не забезпечує належного рівня сформованості вмінь розв'язання. Тому випускники вищих навчальних закладів системи МВС часто не готові до конструктивної конфліктологічної діяльності у взаємодії з предметною та соціальною підсистемами професійного середовища. Це виражається в недостатньому розвитку в них професійно важливих якостей, які забезпечують фахівця в орієнтуванні в складній ситуації професійної взаємодії, оцінці значущості об'єкта конфлікту, управлінні негативними емоційними станами, впливу на опонента, виконанні попереджувальних або дозволяючих конфліктних дій [4].

Найбільш складним у конфліктологічній підготовці фахівців, як зазначає Н. Фоміна, є процес пізнання власних можливостей у ситуації невизначеності в конфлікті. Людина, залучена в конфлікт, втрачає здатність

© Климентьєва О. С., 2015

осмислити конфлікт і себе в ньому з боку. Спеціаліст правоохоронної сфери не повинен втрачати таку здатність, тим більше що конфлікт – це предмет застосування його професійних умінь, і для реконструювання конфліктної реальності йому необхідні певні знання, уміння, теоретичні конструкції та стереотипи поведінки [5].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема підготовки майбутніх правоохоронців до конструктивного вирішення конфліктів у професійному середовищі знайшла висвітлення у працях багатьох дослідників, зокрема в таких аспектах: формування готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних конфліктів (Г. Антонов, З. Дринка, С. Ємельянов, А. Лукашенко, Н. Підбуцька, Н. Самсонова та ін.); формування конфліктологічної готовності курсантів, особливості розв'язання конфліктних ситуацій працівниками ОВС (М. Козяр, В. Лазарєва, І. Устінов, С. Чистяков та ін.); соціальний аспект у діяльності ОВС (М. Дідик, Н. Матюхіна, В. Поліщук, В. Синьов та ін); специфіка взаємодії правоохоронних органів із населенням (О. Бандурка, В. Барко, І. Ващенко, С. Гіренко, В. Друзь, О. Закернична, Г. Запорожцева, В. Кривуша, В. Лефтеров, О. Олійник, О. Скакун та ін.).

Вивчення наукової літератури з вказаної проблеми дає підстави для висновку, що необхідність конфліктологічних знань і навичок визнається всіма, а підготовка в галузі конфліктології стає невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх правоохоронців [4]. Проте аналіз сучасних наукових праць, а також результати проведеного пілотажного дослідження засвідчили, що в підготовці майбутніх правоохоронців превалює теоретична підготовка й замало уваги приділяється практичній складовій конфліктологічної компетентності.

Мета статті – визначити зміст практичної складової конфліктологічної компетентності майбутніх правоохоронців і розкрити способи підготовки їх до конструктивного вирішення конфліктів у професійному середовищі.

Як головну мету конфліктологічної підготовки майбутніх правоохоронців учені розглядають формування такої інтегрованої характеристики, як конфліктологічна компетентність, яка забезпечує конструктивне вирішення конфліктів у професійному середовищі [6]. Учені розглядають конфліктологічну компетентність фахівця як сукупність конфліктологічних знань, як вид професійних знань (про конфлікт, причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку та перебігу, про особливості поведінки і діяльності протиборчих сторін, їх психічні стани тощо) та конфліктологічних умінь, які є основою практичної готовності до вирішення конфліктів у професійному середовищі.

Узагальнюючи результати вчених із зазначеної проблеми, дійшли висновку, що практичну складову конфліктологічної компетентності майбутнього правоохоронця можна представити як сукупність таких складників:

1. *Проектувально-конструктивний*, який складає уміння передбачати дії опонентів, їх поведінку в процесі конфлікту; здійснювати профіла-

ктику конфліктів і користуватися повною мірою арсеналом методів і засобів їх конструктивного вирішення.

2. *Комунікативно-регулятивний*, що припускає наявність умінь ефективного спілкування, володіння стратегіями і тактиками поведінки з урахуванням особистісних особливостей і емоційних станів, а також уміння саморегуляції.

4. *Операційно-діяльнісний*, який включає вміння управляти конфліктом, обирати ефективні способи його вирішення.

5. *Аналітико-рефлексивний*, який становить уміння аналізувати власну поведінку в конфлікті, поведінку опонента, забезпечуючи адекватну оцінку конфліктної взаємодії, виступати як "третейський суддя" [5].

У процесі конфліктологічної підготовки майбутні правоохоронці повинні оволодіти *загальною логікою та стратегіями вирішення конфліктів*.

Питанням загальної логіки вирішення конфліктів присвячена велика кількість наукових досліджень (Г. Антонов, А. Анцупов, І. Ворожейкін, Н. Гришина, В. Дружинін, Д. Захаров, О. Іонова, А. Кибанов, Е. Климов, Н. Леонов, В. Шепель, К. Боулдінг, Р. Кілмен, Л. Козер, Х. Корнеліус, Р. Мей, Т. Парсонс , Дж. Рубін, Дж. Скотт, К. Томас, Р. Фішер, Ш. Фейр та ін.).

Аналіз наукової літератури з проблеми логіки вирішення конфліктів дає підстави, у цілому, погодитися з позицією А. Анцупова і А. Шипілова, яка полягає в тому, що "вирішення конфлікту являє собою багатоступінчастий процес, який включає в себе аналіз і оцінку ситуації, вибір стратегії вирішення конфлікту, формування плану дій, його реалізацію, оцінку ефективності своїх дій [1, с. 474].

У результаті логіка вирішення конфліктів, за А. Анцуповим і А. Шипіловим [1, с. 474–476], включає низку взаємопов'язаних етапів, які послідовно змінюють один одного: аналіз конфліктної ситуації; прогнозування варіантів вирішення конфлікту та визначення відповідних своїм інтересам і ситуації способів його дозволу; визначення критеріїв вирішення конфлікту, визнаних обома сторонами; дії з реалізації наміченого плану; контроль ефективності власних дій; оцінка ефективності вирішення конфлікту.

Представляє також науковий інтерес логіка вирішення конфліктів, яку розкрили В. Дружиніна, Д. Конторова, М. Конторова [2], через такі цикли: обґрунтування задуму; розробку (розвиток) задуму; прийняття рішення; виконання підготовчого етапу з проведення в життя всіх намічених заходів; виконання основного етапу, у процесі якого повторюється моделювання з урахуванням нових даних і уточнюються деталі дій; оцінку результатів.

Ефективність вирішення конфлікту залежить і від того, яку стратегію виходу з нього обере кожна з конфліктних сторін. З цього приводу А. Анцупов і А. Шипілов зазначають, шо "вирішальним для результату

конфлікту часто стає стратегія взаємодії, що розробляється його учасниками" [1, с. 476].

Слід відзначити той факт, що питання щодо стратегії вирішення конфлікту, як і питання щодо логіки їх вирішення, залишаються розробленими не повною мірою. Окремі спроби вирішення зазначених питань простежуються в дослідженнях Н. Горбачової, Є. Клімова, М. Рибакової, Т. Савченко, І. Сафронової, С. Теміном та інших учених, але всі вони базуються на традиційних підходах до вирішення конфліктів через розгляд відповідних стратегій із позиції конфліктології: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування. При цьому при аналізі таких стратегій основна увага приділяється опису їх зовнішніх, поведінкових складових, а внутрішні, стосункові складові розкриваються не повною мірою [5].

Забезпечення формування вмінь вирішувати конфлікти, тобто практичної складової конфліктологічної компетентності, вимагає застосування у процесі професійної підготовки студентів тренінгів, різноманітних ділових і рольових ігор, моделювання конфліктних ситуацій; дискусій; методу ретроспективного аналізу реальних конфліктних ситуацій, спеціальних вправ тощо.

Тематика занять-тренінгів, спрямованих на інтенсивне вироблення і засвоєння знань, умінь і установок конфліктологічної компетенції, визначається, виходячи з класифікації виявлених якостей особистості, завдань і вправ тренінгу: подолання психологічних бар'єрів; подолання сформованих стереотипів; формування якостей самоконтролю і самосвідомості особистості; формування розуміння під час спілкування і колективної (суміс-ної) діяльності; формування вміння слухати; культивування цінностей міжкультурного спілкування; формування конструктивного стилю спілкування та техніки вибору стратегії взаємодії; формування локусу контролю. Послідовність і стадії заняття визначаються етапами конструктивного вирішення конфліктів у професійному середовищі й імовірнісними факторами розвитку ситуації спілкування, а також розробленої таксономією завдань і вправ на основі інтегративних методів навчання. Під час тренінгових занять майбутні фахівці заповнюють картку "Самодіагностика конфліктологічної компетентності" на основі індивідуального тестування та анкетування з метою виявлення власного стилю поведінки в конфлікті й особистісних якостей із подальшою співбесідою та консультацією з викладачем.

Значущими виступають розробка та реалізація спецкурсів із розвитку конфліктологічної компетенції, де використовуються творчі заняття, ділові ігри, проведення майстер-класів, лекцій, психологічних групових консультацій, педагогічної підтримки особистісного зростання, розкриття творчого потенціалу особистості тощо.

Ефективними для формування конфліктологічних умінь є інтегровані ситуативні методики практичної конфліктології, які вимагають оволодіння окремими операціями подолання конфліктів, пошуку способу подолання

труднощів, зниження сили негативних емоцій, поліпшення діяльності на основі розробленої динамічної моделі подолання конфліктів. Ситуативні методики включали рольові ігри на подолання психологічних бар'єрів, письмові висловлювання, кейс-технології, веб-технології, використання методу дебатів і пошуку угод тощо.

Усе це дає можливість здійснити пошук підходів, змісту педагогічно ефективних методів і засобів формування в курсантів умінь конструктивного вирішення конфліктів у професійному середовищі.

Ділові ігри мають багато невикористаних, резервних можливостей і для творчості викладача, і для активізації творчої діяльності курсантів, стимулюють мотиви навчальної діяльності майбутніх фахівців, допомагають відтворювати міжособистісні відносини, процедури прийняття колективних рішень у ситуаціях, які дають змогу моделювати реальні умови конфліктної взаємодії, дають можливість варіювати ступінь складності конфліктної ситуації, поєднувати різноманітні прийоми та методи навчання.

Групова дискусія допомагає з'ясувати способи аргументації особистістю своєї поведінки в конфліктній ситуації, які дії ким підтримуються, а ким засуджуються, які бачать виходи з конфліктної ситуації окремі учасники. У груповій дискусії враховуються такі особливості курсантів, як уміння певним чином оцінювати різні події, бачити сильні та слабкі сторони в людях, їхніх вчинках.

Ретроспективний аналіз конфліктної ситуації дає можливість майбутнім фахівцям оцінити ситуацію вже через деякий час після вирішення або закінчення її, коли учасники займають дещо інші позиції в колективі, адже немає особливої необхідності в психологічному захисті, щоб полегшити емоційні переживання, що нерідко призводить до спотворення події, прагнення передати його в ідеалізованому вигляді, тому отримані дані можуть бути більш достовірними.

Висновки. У процесі конфліктологічної підготовки майбутні правоохоронці повинні оволодіти загальною логікою та стратегіями вирішення конфліктів. Конструктивне вирішення конфлікту являє собою багатоступінчастий процес, який включає в себе аналіз і оцінку ситуації, вибір стратегії вирішення конфлікту, формування плану дій, його реалізацію, оцінку ефективності своїх дій. Вирішальним для результату конфлікту часто стає стратегія взаємодії, що розробляється його учасниками. Практичну складову конфліктологічної компетентності майбутнього правоохоронця можна представити як сукупність проектувально-конструктивного, комунікативно-регулятивного, операційно-діяльнісного й аналітико-рефлексивного компонентів. Забезпечення формування вмінь вирішувати конфлікти, тобто практичної складової конфліктологічної компетентності, вимагає застосування в процесі професійної підготовки студентів різноманітних форм і методів (тренінгів, ділових і рольових ігор, моделювання конфліктних си-

туацій; дискусій; методу ретроспективного аналізу реальних конфліктних ситуацій, спеціальних вправ тощо).

Список використаної літератури

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.

2. Дружинин В. В. Введение в теорию конфликта / В. В. Дружинин, Д. С. Конторов, М. Д. Конторов. – М. : Радио и связь, 1989. – 288 с.

3. Лазарєва В. В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Лазарєва. – Тернопіль, 2013. – 20 с.

4. Самсонова Н. В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Н. В. Самсонова // Вуз-XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37–40.

5. Фомина С. Н. Подготовка специалистов социальной сферы к конструктивному разрешению конфликтов в профессиональной среде / С. Н. Фомина // Электронный ресурс. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-spetsialistov-sotsialnoy-sfery-k-konstruktivnomu-razresheniyu-konfliktov-v-professionalnoy-srede

6. Фомина С. Н. Формирование конфликтологической компетентности студентов вузов социальногуманитарного профиля: Учеб. Пособие / С. Н. Фомина. – М. : РГСУ, 2009. – 124 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Климентьева О. С. Подготовка будущих правоохранителей к конструктивному решению конфликтов в профессиональной среде

В статье определена структура практической составляющей конфликтологической компетентности будущих правоохранителей как совокупность проектно-конструктивного, коммуникативно-регулятивного, операционно-деятельного и аналитико-рефлексивного компонентов. Раскрыты способы подготовки будущих правоохранителей к конструктивному решению конфликтов в профессиональной среде.

Ключевые слова: *будущий правоохранитель, конфликтологическая подготовка, конфликт, конфликтологические умения, профессиональная среда.*

Klimentieva O. Preparation of Future Law-Enforcement Officers to the Constructional Solutions of Conflicts in the Professional Environment

In the article it is defined the maintenance of practical constituent of conflictological competence of future law-enforcement officers and the methods of preparation them to the constructional solutions of conflicts in the professional environment are exposed. It is determined that in the process of conflictological preparation future law-enforcement officers must acquire general logic and strategies for solutions of conflicts. The constructional solution of conflicts is presented as a multistage process, that envisage an analysis and situation assessment, a choice of strategy of solution of conflicts, forming plan of actions, its realization, an estimation of effectiveness of these actions. The decision element for the result of conflict often becomes the strategy of co-operation, that is developed by its participants. The practical constituent of conflictological competence of future law-enforcement officer is presented as an aggregate of project-constructive, communicative-regulative, operatively-active and analytically-reflexive components. Providing of practical constituent of conflictological competence requires application of various forms and methods (trainings, business and role-play games, simulation of conflict situations, discussions, method of retrospective analysis of the real conflict situations, special exercises and others) in the process of professional training of students.

Key words: *future law-enforcement officer, conflict, conflictological preparation, conflictological skills, professional environment.*

УДК 37034

І. В. КРАВЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОРАЛЬНИХ ВЧИНКІВ

У статті з'ясовано сутність поняття "мотиви поведінки і діяльності", встановлено його співвідношення з поняттям "моральний вчинок", "потреба", "моральна якість"; розкрито роль позитивної мотивації у формуванні морального вчинку школяра; запропонована методика вивчення мотивації дитячих вчинків, яка допомагатиме вчителям краще зрозуміти підлітків на початковому етапі роботи і дати дітям ті форми позакласної роботи, які відповідають їх нахилам, здібностям і можливостям якнайповніше реалізувати себе.

Ключові слова: *мотиви, моральні цінності та потреби,моральна діяльність, моральна спрямованість, підлітки, виховання.*

Розуміння мотивів поведінки і діяльності та уявлення про механізми їхнього утворення мають дуже важливе значення для формування у підлітків моральних вчинків. Саме від мотивів залежить, що являє собою той чи інший вчинок, яке значення і цінність вони мають для окремого індивіда. Мотиви поведінки відображають способи реагування, як спонтанні, так і керовані, на життєві реалії і виражають моральну зрілість підлітків в осягненні ними оточуючого світу. Сформованість мотивації у підлітків визначає їхню потребу у моральній діяльності та моральних вчинках зокрема.

Формування потреб, бажання поводитись і діяти морально вимагає виховання в учнів моральних якостей. У підлітковому віці джерелом виникнення моральних потреб і мотивів стають внутрішні протиріччя, які переживає особистість. Тому процес виховання моральних якостей відбувається ефективно й результативно, якщо у безпосередніх і опосередкованих виховних впливах учителя на особистість підлітка враховуються переживання підлітками протиріч між досягнутим і необхідним рівнями моральної вихованості, що стимулює дітей до активної роботи над собою.

Часто внутрішні протиріччя постають як усвідомлені переживання підлітком певного "розриву", "розбіжності" між тим, якою вона є, якими моральними якостями наділена, і тим, якою вона повинна бути, яких моральних якостей їй не вистачає.

Виховання моральної поведінки у підлітків може бути лише тоді ефективним, якщо в його основу покладено створення відповідних умов і формування внутрішніх стимулів, в основі яких лежать потреби, що спонукають до активності і збуджують прагнення підлітка до виховання в собі тих чи інших моральних якостей.

Такими потребами є: 1) потреба у самореалізації і самоствердженні через творчий потенціал; 2) потреба у розумінні навколишнього світу;

© Кравченко І. В., 2015

3) потреба у спілкуванні; 4) потреба у моральній діяльності; 5) потреба у творчій діяльності, що розвиває індивідуальні здібності та забезпечує підготовку до життя; 6) потреба у життєвому досвіді.

Мета статті – довести, що виховання моральної поведінки у підлітків може бути лише тоді ефективним, якщо в його основу покладено створення відповідних умов і формування внутрішніх стимулів, в основі яких лежать потреби, що спонукають до активності та збуджують прагнення підлітка до виховання в собі тих чи інших моральних якостей.

У зв'язку з цим спільно з психологами шкіл була розроблена і запропонована вчителям методика вивчення мотивації дитячих вчинків, яка допомогла вчителям краще зрозуміти підлітків на початковому етапі роботи та запропонувати дітям ті форми позакласної роботи, які відповідають їх нахилам, здібностям і можливостям якнайповніше реалізувати себе.

Психологічними службами шкіл було проведене тестування мотивованості моральних вчинків, яке показало, що здійсненню моральних вчинків підліткам заважають конфліктні ситуації, які часто виникають у процесі позакласної роботи.

Тому у всіх групах на визначеному етапі формування морального вчинку робота була спрямована на створення педагогічних умов, використання методичних прийомів, які стимулювали б підлітків подолати власні внутрішні протиріччя, осмислювати моральні потреби і мотиви у тренінгових заняттях моральної спрямованості.

Так, на одному з таких занять учні 7-9 класів, аналізуючи причини конфліктів у спільній творчій діяльності, дійшли висновку, що ними є низький рівень загальної і комунікативної культури, різні соціальні умови, в яких живуть діти, недостатній рівень моральних знань, відсутність яскравих прикладів та ідеалів. Під керівництвом психолога діти склали опорну схему аналізу конфліктної ситуації, куди увійшли:

– опис ситуації або конфлікту;
– передумови виникнення конфліктної ситуації, його динаміка;
– бачення конфлікту його учасниками;
– аналіз своєї поведінки і помилок;
– варіанти розв'язання ситуації.

Визначаючи типові способи реагування на конфліктну ситуацію, підлітки показали, що це може бути уникнення; переведення розмови в інше русло; пристосування; компроміс; конфронтація; примус.

У дискусії "Чи потрібно обходити гострі кути" підлітки спробували розробити стратегію мирного вирішення конфлікту.

У межах тренінгових занять виконувались вправи, спрямовані на формування мотивації до моральних вчинків у підлітків. Такі вправи мали на меті:

– стимуляцію розвитку особистісної самооцінки й самовираження;
– переведення мотивації на більш високий моральний рівень.

Позитивний результат у процесі формування морального вчинку у школярів дало використання аналізу конфліктних ситуацій. Засвоєння способів побудови взаємин із ровесниками у процесі колективної діяльності стимулювало розвиток морально-етичних якостей особистості. З цією метою психологи пропонували дітям вирішити ситуації розриву діяльності, тобто такі ситуації, вирішення яких призводить до порушення способу та результату дії.

Моделювання ситуацій розриву давало можливість підліткам здійснювати моральний вибір. Дітям пропонувалось знайти рішення у взаєминах школярів, без якого є неможливою подальша творча робота. Діти відмітили, що і в реальному житті такі "розриви" виникають досить часто, і що вміння вирішувати конфлікти є для них дуже важливим. Більше того, у багатьох випадках воно, на думку дітей, може розглядатись однією з форм морального вчинку.

Хоча подібне прагнення до гармонії та мирного співіснування не закладається в дитині природою, воно розвивається лише в процесі виховання дитини і залучення її до моральних цінностей.

Ситуації розриву діяльності сприяли тому, щоб предметом діяльності та свідомості дітей ставали моральні аспекти їхніх взаємин із оточуючими, що спонукало їх до налагодження толерантних і доброзичливих стосунків, до сприйняття людини як найвищої цінності.

Ситуації розриву діяльності допомагали підліткам усвідомити, що людина є найвищою цінністю, тому потрібно з повагою ставитись до оточуючих і прагнути до доброзичливих стосунків. У моделюванні ситуацій враховувались внутрішні стимули (інтерес до позакласної діяльності підлітків, особиста значущість, потреба у спілкуванні тощо.) та зовнішніх (романтика, суспільна значущість, змагання та ін..). Це спонукало вихованців до правильного морального вибору, усвідомлення цінності гармонійних взаємин із оточуючими, відповідальності за власну поведінку, прийняття рішень, духовно-моральне самозростання.

На формування позитивної мотивації у підлітків мала неабиякий вплив довіра до вихованців або "авансування особистості".

"Авансування особистості" передбачало заохочення підлітків до тих моральних дій і вчинків, які поки що не стали для них звичкою.

З цією метою з дітьми проводились рольові ігри, в яких діти могли закріпити навички моральної поведінки. Рольові ігри використовувались як з метою корекції, так і з метою подальшого розвитку самосвідомості підлітків, їх вольових якостей і морального зростання. У рольових іграх діти збагачувались новими знаннями, розвивали творчі здібності, формували етичні та моральні основи практичної поведінки. У процесі організації рольових ігор визначались мета, програма, зміст гри, правила гри, комплекти ролей і їх розподіл, визначались вимоги до учасників. Ведучому також слід було враховувати: варіативність в організації гри, очікувані реакції дітей і власні координуючі дії, прогноз очікуваних результатів.

Ефективність рольової гри забезпечувалась актуалізацією етичних знань, можливістю випробування різних стратегій, активністю та ініціативністю учасників гри.

Так, за умовами гри “На безлюдному острові” капітан, його команда та пасажири авіалайнеру у результаті катастрофи опиняються на безлюдному острові. Їм вдається знайти 10 предметів (ніж, ліхтар, компас, рушниця, сіль, пляшка води, окуляри, пачка печива, ковдра, капелюх) і вирушити на пошуки цивілізації. На дітей чекали різні випробування, які вони мали вирішувати спільно: це і подолання перешкод, і розподіл води та інших припасів, уявна ночівля у джунглях, захист від диких звірів, спілкування з агресивним племенем та ін. У таких ситуаціях діти не засвоювали готові зразки, а знаходили власні рішення і виявляли ті якості, які були необхідні для їх втілення.

Проведення психологічних практикумів мало виховний ефект у комплексі з виховними заходами, які проводили класні керівники. У повсякденному житті виявом морального вчинення є відповідальність,. тому організовуючи позакласну трудову діяльність, ми зосередили свою увагу на вихованні відповідального ставлення до виконання таких доручень, як: прибирання класу, шкільної території.

Формування відповідальності як мотиваційного чинника моральної поведінки мало важливе значення для морального становлення підлітків, оскільки діти вчились без вказівки наставників турбуватись про своїх товаришів, їх здоров’я, успіхи, довкілля.

Відповідальність за виконані доручення, прийняті рішення зрештою ставали невід’ємною складовою моральних вчинків підлітків.

Часто взірцем для підлітків слугував особистий приклад педагога, тому особлива увага зверталась на те, аби декларована поведінка вихователя не розходилась із його реальною поведінкою і вчинками. З метою формування у дітей позитивних зразків моральної поведінки класними керівниками організовувались зустрічі з тими людьми, які здійснили у своєму житті героїчний або моральний вчинок. Дітям запам’яталась зустріч із Олександрою Миколаївною Кужіль, котра в роки Другої світової війни спасла від вірної смерті свою шкільну подругу, єврейську дівчинку Діану Гартман, а також із командою пожежників, які спасли від вогню не один десяток харків’ян. Оскільки на таких зустрічах головний метод впливу є не спостереження за вчинком людини, а сприймання її розповіді, то вчителями була проведена спеціальна підготовча робота, яка дозволяла вміло розставити акценти, дібрати яскраві ілюстрації, музику, розробити план зустрічі, напрямок роботи з дитячою аудиторією і в той же час виступити ведучим. У попередній роботі діти також отримали завдання розробити питання до інтерв’ю з гостями класу. У результаті зустрічі діти записали інтерв’ю у шкільній радіопередачі.

Формування моральних зразків може здійснюватись також і на заняттях із позакласного читання, де вчитель повинен спеціально акцентува-

ти увагу на моральній оцінці твору. Спільне читання творів, драматизація та театралізація запропонованих вчителем уривків допомагала дітям глибше усвідомити моральну сутність твору і вчинків героїв. На таких заняттях збагачувались моральні уявлення дітей та зіставлялись із тими нормами, які вже були у досвіді школярів. У процесі обміну думками відбувалось активне порівняння власної оцінки з іншими думками і обґрунтуваннями, що безперечно збагатило дітей.

Так, на занятті позакласного читання у 5 класі розглядався уривок із роману В. Гюго "Знедолені" – "Гаврош", діти виказали свої думки щодо розуміння моральних вчинків головного героя, глибоко проаналізували ті соціальні явища, які визначили його поведінку, розібралися у своїх враженнях від прочитаного твору.

Обговорення моральних вчинків Гавроша і оцінка його поведінки знайшли втілення у колективному відгуці школярів, які провели паралелі з безпритульними дітьми наших днів і склали проект "Як позбутися безпритульності".

Вчителі, як правило, проводили обговорення творів одразу після спільного читання аби не втратити той емоційний заряд, який активізує думку дітей. Допомогу у проведенні таких занять надавала шкільна бібліотека: в оформленні стендів із літературою, експозиції репродукцій та ін. Якщо виникала потреба, то бібліотекарі проводили індивідуальне консультування школярів, допомагали їм у підготовці до занять, спільно з вчителями розробляли список літератури для позакласного читання. Велике враження на дітей справляв перегляд кінострічок за однойменними творами, що давало змогу не тільки зіставити книгу і кінострічку, а визначити їх моральну цінність для себе.

Морально-ціннісні взаємини, які складаються у підлітків із товаришами, створюють ієрархічну структуру мотивів. Практика показує, що дитина повинна мати умови для самореалізації, вміти керувати власними діями, контролювати себе, мати позитивний досвід пізнання та засвоєння дійсності, усвідомлювати себе частиною соціуму, космосу.

Вправи, в основу яких була закладена ідея боротьби мотивів, дуже часто відображали внутрішній стан і шукання самих підлітків, їх сумніви і сподівання. Долаючи власні протиріччя, підлітки вчились керуватися у своїх діях альтруїстичними мотивами і приймати відповідні рішення, які зрештою переростали у моральні вчинки. Заохочення і стимулювання до самовиховання допомогло у знятті психологічних бар'єрів, формуванні адекватного розуміння й оцінювання власних можливостей, формування у них моральних якостей, підвищення здатності до самоконтролю і самоорганізації, в оволодінні засобами самоудосконалення, у виробленні позитивної мотивації до моральних вчинків і відповідної стратегії поведінки.

Висновки. Формування мотивів є важливою характеристикою процесу морального становлення дітей підліткового віку, який стимулює і в той же час підтримує поведінкову активність. Результати дослідження довели,

що систематична актуалізація та спонукання дотримання моральних вимог переростають у погляди і переконання особистості за умов, коли вони відповідають внутрішнім потребам та етичним ідеалам. Ефективність формування позитивної мотивації до моральних вчинків у підлітків залежить від грамотної організації позакласної творчої діяльності етичної спрямованості.

Список використаної літератури

1. Акуленко Г. И. Моральный поступок как элемент моральной деятельности // Социальная сущность и функции нравственности: Сборник статей / Ред. А. А. Гусейнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 35-47.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
3. Бех І. Д. Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 30-40.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
5. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. – Львів: Світ, 1995. – 526с.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям. – К.: Рад. школа, 1975. – 236 с.
7. Хамська Н. Б. Підліток на шляху до моральності. Навчально-методичний посібник. – Вінниця: Вид-во "Універсум-Вінниця", 1998. – 136с.
8. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Кравченко И. В. Формирование у подростков позитивной мотивации для совершения нравственных поступков

В статье выявлена сущность понятия "мотивы поведения и деятельности", установлено его соотношение с понятиями "нравственный поступок", "потребность", "моральное качество"; раскрыта роль позитивной мотивации в формировании нравственного поступка школьника; предложена методика изучения мотивов детских поступков, которая поможет учителям лучше понимать подростков на начальном этапе работы и дать школьникам те формы внеклассной работы, которые будут соответствовать их наклонностям, способностям и возможностям полнее реализовать себя.

Показано, что формирование мотивов нравственных поступков является важной характеристикой процесса морального становления детей подросткового возраста, который стимулирует и в то же время поддерживает поведенческую активность. Результаты исследования доказали, что систематическая актуализация и побуждение соблюдения моральных требований перерастают во взгляды и убеждения личности при условиях, когда они отвечают внутренним потребностям и этическим идеалам. Эффективность формирования позитивной мотивации к моральным поступкам у подростков зависит от грамотной организации внеклассной творческой деятельности этической направленности.

Ключевые слова: *мотивы, нравственные ценности и потребности, нравственная деятельность, нравственная направленность, подростки, воспитание.*

Kravchenko I. The Formation of Teenagers' Positive Motivation for Committing Moral Actions

The article reveals the essence of the concept of "motives of behavior and activity", established their relation with the concept of "moral act", "demand", "moral quality"; the

role of positive motivation in the formation of the moral act of the schoolchild; proposed method of learning based on children's actions, which helps teachers better understand teenagers at the initial stage of work and to give schoolchildren those forms of extra-curricular activities that will match their inclinations, abilities and opportunities to realize themselves more fully.

It is shown that the formation of the motives of moral actions is an important characteristic of the process of moral formation of teenagers, which stimulates and at the same time supports behavioral activity. The results of the research proved that the systematic updating and encouraging of the observance of moral requirements grow into attitudes and beliefs of the individual as long as they coincide the inner needs and ethical ideals. The effectiveness of formation of positive motivation to teenagers' moral behavior depends on the competent organization of extracurricular creative activity of the ethical orientation.

Key words: *motives, moral values and demands, moral activity, moral orientation, teenagers, upbringing.*

УДК 374:378.4(477.54)

В. В. КУРІЛЬЧЕНКО
завідувач відділу Центру довузівської освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ЦЕНТРІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті під інтелектуальною культурою мається на увазі інтегроване особистісне утворення, що забезпечує спроможність людини самостійно формулювати цілі, планувати й організовувати різні види діяльності, використовувати основні розумові прийоми, ефективно працювати з традиційними й інноваційними джерелами інформації. Під час проведення дослідження визначено й теоретично обґрунтовано, що ефективне формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету забезпечується за умов: цілеспрямованої підготовки викладачів центру до реалізації цього процесу; урахування в педагогічній взаємодії вікових особливості підлітків і специфіки вивчення предметів обраного ними профілю в центрі; системного поєднання аудиторних і позааудиторних видів освітньої діяльності школярів, спрямованої на формування в них інтелектуальної культури.

***Ключові слова**: педагогічні умови, інтелектуальна культура, учні підліткового віку, центр довузівської освіти, класичний університет.*

Необхідною передумовою успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві є забезпечення розкриття й подальшого формування її інтелектуального та культурного потенціалу. У зв'язку з цим значна увага з боку педагогів має приділятися формуванню у школярів інтелектуальної культури. Причому особливо актуальною ця проблема постає в роботі з учнями підліткового віку, який пов'язаний із інтенсивним фізичним, розумовим і соціальним розвитком людини.

Результати аналізу наукової літератури свідчать, що вченими проведено багато досліджень, тематика яких пов'язана з порушеною проблемою. Зокрема, в них було розкрито: особливості розумового розвитку школярів у процесі навчання (Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Менчинська та ін.); способи оволодіння учнями основними прийомами розумової діяльності (О. Бугрій, В. Паламарчук, В. Осинська, Н. Турбіна та ін.); сутність інтелектуальної культури та шляхи її формування у школярів різного віку (Л. Бурман, Н. Зеленкова, О. Пермяков, К. Тамбовська та ін.).

Як установлено під час проведення дослідження, проблема формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету не була предметом спеціального дослідження. Проте указаний центр має значні педагогічні можливості для активізації цього процесу, а тому доцільно більш широко їх використовувати. У свою чергу, ефективність процесу формування інтелектуальної культури можна підвищити шляхом створення сприятливих педагогічних умов,

© Курільченко В. В., 2015

що зумовлює актуальну потребу щодо їх виокремлення під час проведення наукового пошуку.

Мета статті – визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету.

Не зупиняючись на аналізі різних точок зору науковців стосовно тлумачення поняття **"**інтелектуальна культура", уточнимо, що під цим поняттям у публікації маємо на увазі інтегроване особистісне утворення, що забезпечує спроможність людини самостійно формулювати цілі, планувати й організовувати різні види діяльності, використовувати основні розумові прийоми, ефективно працювати з традиційними й інноваційними джерелами інформації.

Очевидно, що визначення педагогічних умов формування інтелектуальної культури особистості передбачає уточнення самого терміна "педагогічні умови". Як було з'ясовано, вчені пропонують різні визначення цього терміна. Зокрема, під педагогічними умовами науковці розуміють: результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей (В. Андрєєв [1, с. 124]); сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн [7, с. 44-49]); змістову характеристику одного з компонентів педагогічної системи, в ролі якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між учителем і учнями (М. Звєрєва [3, с. 29-32]); один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток (Н. Іполітова, Н. Стерхова [4, с. 8-14]. Уточнимо, що в контексті дослідження термін "педагогічні умови" трактується з позиції М. Боритка [2], відповідно до якої вони визначаються як зовнішні обставини, що забезпечують позитивний вплив на перебіг і результати процесу формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету.

Зазначимо, що в процесі визначення педагогічних умов формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету було опрацьовано відповідні наукові джерела. Крім того, було проведено пілотне дослідження, в якому брали участь 38 викладачів і 169 учнів, які навчаються в цьому центрі, що функціонує в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна.

Важливо зауважити, що успішність процесу формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку значною мірою залежить від готовності педагога здійснювати ефективний виховний вплив у цьому напрямі. Однак, як свідчать результати пілотного дослідження, майже 80% викла-

дачів центру довузівської освіти класичного університету не ставили перед собою окремого завдання формування в учнів інтелектуальної культури. Крім того, 78,8 % педагогів не змогли чітко визначити, які методи й форми навчальної і виховної роботи доцільно застосовувати для успішного виконання цього завдання. Дані опитування учнів теж підтвердили, що викладачі у процесі педагогічної взаємодії приділяють увагу насамперед забезпеченню її дидактичних аспектів.

Загалом педагоги, які працюють в указаному центрі, відрізняються високим рівнем професійної компетентності. Водночас слід зауважити, що в процесі функціонування цієї освітньої системи недостатньо уваги приділяється проведенню централізованої методичної роботи з викладачами, спрямованої на формування інтелектуальної культури підлітків, обговоренню з педагогами відповідних напрямів діяльності й завдань, визначенню навчально-виховних заходів, які треба проводити спільними зусиллями всього педагогічного колективу з метою подальшого розвитку цієї культури в учасників освітнього процесу. Безумовно, здійснення такої методичної роботи дало б змогу ще більше підвищити ефективність процесу формування інтелектуальної культури підлітків у центрі довузівської освіти класичного університету.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про необхідність реалізації *цілеспрямованої підготовки викладачів центру довузівської освіти класичного університету до формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку*. Така підготовка передбачає розвиток у педагогів мотивації щодо реалізації цього напряму педагогічної роботи та усвідомлення ними важливості виступати для школярів взірцями носіїв цієї культури, а також надання методичного супроводу в оволодінні ними відповідними знаннями й уміннями.

Під час визначення другої педагогічної умови формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету насамперед враховувався той факт, що в процесі формування особистості чітко простежуються окремі вікові періоди розвитку, які характеризуються різними фізичними, інтелектуальними, психічними можливостями індивіда. Їх ігнорування спричиняє допущення серйозних помилок у здійсненні педагогічної взаємодії.

Безумовно, природною основою вікових особливостей людини є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи, а цей процес має значні відмінності на кожному віковому етапі її розвитку. Зокрема, в руслі порушеної проблеми дослідження серед різних анатомо-фізіологічних характеристик підлітків насамперед треба враховувати такі: у підлітковому віці людини сприйняття об’єктів стає більш вибірковим, послідовним і цілеспрямованим, засвоєння нової інформації набуває більшої змістовності й планомірності; відбувається зростання стійкості уваги, можливостей зберігати тривалий час її високу інтенсивність, керувати нею; спостерігається збільшення обсягу пам’яті, її актив-

ний розвиток у напрямі інтелектуалізації (тобто встановлення логічних зв'язків між елементами інформації, яку необхідно запам'ятати), нарощення повноти, системності й точності відтворюваного матеріалу, здатності широкого використання підлітками прийомів опосередкованого запам'ятовування; розвивається здатність до абстрактного мислення, відбувається зміна співвідношення між конкретно-образним і абстрактним мисленням на користь останнього, процес мислення характеризується більшою активністю й самостійністю [5; 10].

Очевидно, що досягнення школярем підліткового віку характеризується також суттєвими змінами в його соціальній сфері. Як підкреслює О. Кропивницький, це "вік жадібного прагнення до пізнання, вік кипучої енергії, бурхливої активності, ініціативності, спраги діяльності". Автор також зазначає, що в цьому віці в людині відбувається активне формування вольових рис характеру: наполегливості в доланні існуючих перешкод і труднощів, завзятості в досягненні мети, соціальної активності тощо. Крім того, підліток, на відміну від молодшого школяра, вже проявляє спроможність здійснювати не тільки окремі вольові дії, але й вольову діяльність. Водночас учні вказаного віку часто демонструють недостатній рівень розвиненості волі. Це виявляється, наприклад, у тому, що їхня наполегливість проявляється тільки в окремих видах діяльності, які викликають у них значний інтерес. Крім того, поведінка школярів підліткового віку відрізняється значною імпульсивністю, що стає причиною здійснення ними різних необдуманих вчинків [6].

У роботі з учнями підліткового віку важливо також враховувати, що референтну групу для них складають насамперед їхні ровесники або молоді люди, трохи старші за віком. А тому дієвим засобом впливу на кожного з них є створення сприятливої для навчання атмосфери в учнівському колективі, формування в ньому здорової громадської думки. Отже, можна підсумувати, що, з одного боку, підлітковий вік характеризується важливими позитивними новоутвореннями в розвитку молодої людини, які доцільно врахувати в процесі формування її інтелектуальної культури. З іншого боку, під час здійснення цього процесу необхідно врахувати ті негативні прояви в поведінці, що супроводжують становлення особистості на перехідному етапі її розвитку. Однак, як установлено за даними пілотного дослідження, 49,6 % опитаних викладачів центру не змогли чітко визначити основні особливості підліткового віку, які треба враховувати під час здійснення цього процесу, а головне – достатньо повно схарактеризувати зміст і методи роботи, спрямованої на формування цієї культури в підлітках.

Слід також зазначити, що специфіка формування інтелектуальної культури учнів зумовлюється вибором ними профілю навчання в центрі довузівської освіти класичного університету. Адже цей факт теж значною мірою впливає на вибір способів організації цього процесу та його змістове наповнення. А тому в контексті дослідження враховувались висновки науковців про особливості вивчення школярами природничих і гуманітарних

навчальних дисциплін. Як відомо, об'єктом вивчення для природних наук є природа, тобто процеси і явища матеріального світу. Об'єктом дослідження в галузі суспільних наук є суспільство й людина як соціальна, духовна істота. А це означає, що центром гуманітарного профілю знання є сам суб'єкт пізнання. При цьому гуманітарному знанню, на відміну від природнонаукового, притаманні нестабільність і швидка змінність об'єкта вивчення. Так, науковці (В. Сєріков, Н. Ткачова [8; 9] та ін.) підкреслюють, що на заняттях із гуманітарних дисциплін треба враховувати такі моменти:

1. Вивчення учнями цих дисциплін спрямоване не стільки на засвоєння ними об'єктивної інформації про певні явища чи процеси (наприклад, про дати відомих історичних подій, сюжети літературних творів тощо), скільки на відпрацювання кожним школярем власних суб'єктивних оцінок стосовно різних аспектів вивченого матеріалу (конкретних подій, вчинків головних героїв та ін.), а також його самостійного інтерпретування. Причому оволодіння школярами знаннями про певний гуманітарний об'єкт супроводжується становленням відповідного персонального емоційно-ціннісного ставлення до нього на основі розв'язання поставлених учителем завдань. А тому педагог має цілеспрямовано спонукати школярів до формулювання власних поглядів щодо розв'язання виявлених проблем крізь призму соціально значущих ціннісних пріоритетів, до підбору переконливих аргументів для відстоювання своєї точки зору.

2. На заняттях ставлення підлітка до об'єкта вивчення формується переважно під впливом накопиченого життєвого досвіду, власних уподобань, а тому ці ставлення не завжди співпадають із очікуваними результатами процесу навчання. А тому при необхідності педагог повинен проводити відповідну коригувальну роботу для зміни соціально шкідливих уявлень учнів. Також важливо зазначити, що під час вивчення гуманітарного об'єкта відбувається співвіднесення учнем власних ідеалів і дій із переконаннями авторів твору, вчинками описаних героїв, що нерідко стимулює ототожнювання школярем описаних історичних персон чи персонажів художньої літератури з власною особистістю. Як наслідок, відбувається вивчення ним навчального об'єкта шляхом оцінювання власної поведінки та ідеалів. Це забезпечує ефективний виховний вплив на становлення індивідуальних якостей молодої людини.

3. Результати вивчення гуманітарного об'єкта характеризуються високим ступенем невизначеності, бо кожний суб'єкт у процесі навчання вибірково опрацьовує різні його аспекти, сторони, властивості, самостійно формулює висновки, які можуть суттєво відрізнятися від висновків інших учасників педагогічної взаємодії. Причому в гуманітарному пізнанні об'єкт і знання про нього чітко не відокремлюються один від одного. А тому учень вступає до діалогу з автором певного твору та водночас із самим викладеним у ньому знанням. При цьому школяр виступає в ролі своєрідного співавтора цього твору, бо трактування його змісту значною мірою впливає на засвоєну інформацію про нього.

4. На заняттях гуманітарного циклу діє специфічна логіка пізнання, що не укладається в низку власно логічних конструкцій. Адже в учнів спочатку відбувається загальне розуміння сутності навчального об'єкта, формується ціннісне ставлення до нього як цілісного утворення, а вже потім здійснюється вивчення його окремих частин, деталей тощо. Отже, логіка укладається в таку низку: від цілісного розуміння-ставлення до розгляду частин дослідженого об'єкта. Це означає, що основним результатом засвоєння змісту матеріалу є його суб'єктивний складник, в якому відображаються індивідуальні життєві смисли особистості, її індивідуальні ставлення до навколишнього світу.

5. Результатом гуманітарного пізнання виступає цілісна власна теорія світу, що включає й моделі власної поведінки. Це означає, що цей процес зливається з процесом смислотворення суб'єкта пізнання, з відпрацюванням ним власного ставлення до визначеного об'єкта й існуючої реальності в цілому. Як установлено, в науковій літературі [8; 9] визначено також специфічні характеристики вивчення школярами навчальних предметів природничого циклу:

1. Забезпечення оволодіння суб'єктами навчання логіки вивчення природного об'єкта, їх спрямування на встановлення істини як однією з основних загальнолюдських цінностей, усвідомлення ролі практики як головного шляху перевірки правильності сформульованої наукової гіпотези, розуміння відносності наукових знань. Крім того, важливо забезпечити, щоб кожна людина відчувала відповідальність за перебіг і результати своєї дослідницької діяльності. Це зумовлює доцільність організації на заняттях бесід, дискусій, під час проведення яких чільне місце відводиться обговоренню можливих наслідків для людства застосування тих чи інших наукових відкриттів, визначення конкретних шляхів, які можуть знизити ризик нанесення шкоди людям й оточуючому середовищу.

2. На заняттях із природничо-математичних дисциплін важливо привертати увагу наявності, як правило, різних підходів до розв'язання існуючих проблем, формувати в учнів поважливе ставлення до думок опонента. Тільки в такому випадку можна досягти усвідомлення школярами діалогічної природи мислення, конкурентності й у багатьох ситуаціях рівнозначності різних наукових теорій, розуміння ними сутності сприйняття процесу пізнання як знаття суперечностей.

3. В останні десятиріччя посилюється спрямованість науково-технічного прогресу на оновлення балансу між соціальною і природною сферами життєдіяльності сучасної людини. У світлі цього головним об'єктом дослідження на заняттях природничих дисциплін має бути не світ природи, а людина в цьому світі як органічний елемент соціокультурного Універсуму та Всесвіту. Це сприяє створенню у школярів цілісної системної природничонаукової й особистісної картини світу.

Однак, за результатами пілотного дослідження 62,4 % опитаних викладачів центру не змогли достатньо повно схарактеризувати специфіку

формування інтелектуальної культури підлітків під час вивчення ними гуманітарних і природничих дисциплін. На основі цього підсумовано, що друга педагогічна умова формування інтелектуальної культури підлітків передбачає під час здійснення цього процесу *врахування вікових особливостей підлітків та специфіки вивчення ними предметів обраного ними профілю навчання* в *центрі довузівської освіти.*

У руслі дослідження важливо також зауважити, що освітній процес у центрі довізувського центру класичного університету охоплює як аудиторну, так і позааудиторну діяльність учнів. Він здійснюється згідно з чинним законодавством України та Статутом університету. Уточнимо, що викладання базових дисциплін в освітньому процесі довізувського центру ведеться за розширеними програмами, рекомендованими Міністерством освіти і науки України та Українським центром незалежного оцінювання якості освіти, а також за авторськими методиками з використанням сучасних методів навчання. Причому робочі програми та їх методичне забезпечення затверджується методичною радою Центру, а склад ради затверджується проректором. Основні аспекти навчальної діяльності центру узгоджуються також із деканами відповідних факультетів.

Водночас підкреслимо, що робота з учнями в центрі не обмежується тільки проведенням планових навчальних занять. Адже під егідою центру його викладачами проводиться також багатогранна позааудиторна педагогічна діяльність. Зокрема, учні підліткового віку залучаються до участі в олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях, написанні статей для збірок наукових учнівських робіт тощо. Не викликає сумніву, що різні види позааудиторної роботи з учнями теж мають значний потенціал у плані формування їхньої інтелектуальної культури. Однак дані пілотного дослідження показують, що переважна більшість (майже 82 %) викладачів під час організації позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності учнів не роблять спроб здійснювати цілеспрямований вплив на формування їхньої інтелектуальної культури. На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що третьою педагогічною умовою формування інтелектуальної культури підлітків є *системне поєднання аудиторних і позааудиторних видів їхньої освітньої діяльності, спрямованої на формування цієї культури.*

Висновки. Отже, під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що ефективне формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету забезпечується за умов: цілеспрямованої підготовки викладачів центру до реалізації цього процесу; урахування в педагогічній взаємодії вікових особливості підлітків і специфіки вивчення ними предметів обраного профілю навчання в центрі; системного поєднання аудиторних і позааудиторних видів освітньої діяльності школярів, спрямованої на формування в них інтелектуальної культури. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці визначених педагогічних умов формування інтеле-

ктуальної культури в учнів підліткового віку в практиці роботи центру довузівської освіти класичного університету.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев; 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С.124.

2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : моногр. / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

3. Зверева М. В. О понятии “дидактические условия” / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.

4. Ипполитова Н. Анализ понятия “педагогические условия” : сущность, классификация [Електронний ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.

5. Кон И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого- педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. – М. : МПСИ, 1996. – С. 239-248.

6. Кроповницкий О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста : учеб. пособ. / О. В. Кроповницкий. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 385 с.

7. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.

9. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Ткачова. – Луганськ, 2006. – 512 с.

10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : Структур. – содерж. характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. –М. : Моск. психол. – социал. ин-т : Флинта, 1999. – 670 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Курильченко В. В. Педагогические условия формирования интеллектуальной культуры учащихся подросткового возраста в центре довузовского образования классического университета

В статье под интеллектуальной культурой имеется в виду интегрированное личностное образование, обеспечивающее способность человека самостоятельно формулировать цели, планировать и организовывать разные виды деятельности, использовать основные мыслительные приемы, эффективно работать с традиционными и инновационными источниками информации. Во время проведения исследования определено и теоретически обосновано, что эффективное формирование интеллектуальной культуры учащихся подросткового возраста в центре довузовского образования классического университета обеспечивается при таких условиях: целенаправленной подготовки преподавателей центра к реализации этого процесса; учета в педагогическом взаимодействии возрастных особенностей подростков и специфики изучения ими предметов выбранного ими профиля обучения в центре; системного соединения аудиторних и внеаудиторных видов образовательной деятельности школьников, направленной на формирования у них интеллектуальной культуры.

***Ключевые слова**: педагогические условия, интеллектуальная культура, учащиеся подросткового возраста, центр довузовской подготовки, классический университет.*

Kurilchenko V. Pedagogical Condition of the Intellectual Culture's Forming of Students' Teens in the Middle of Pre-University Education of Classical University

In the article under an intellectual culture is implied the integrated personal education, providing the man's ability to independently formulate aims, plan and organize different types of activity, use basic cogitative receptions, to work effectively with the traditional and innovative information's sources. The concept of "pedagogical conditions" is determined as external circumstances, providing a positive influence on the course and results of the process of formation of the intellectual culture of teenagers in the center of pre-university education of classical university. It is specified, that the basic subjects' teaching in the educational process in this center is conducted on the Advanced Programs, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ukrainian Center for Independent Evaluation of Education's quality, as well as the author's technique of using modern teaching methods.The main aspects of the educational activity of center are coordinated also with the deans of corresponding faculties. During the research's realization it was determined and theoretically grounded, that the effective intellectual culture's forming students' teens in this center is provided by the following conditions: a targeted teacher training center of the pre-university education to the process; accounting pedagogical interaction age characteristics of adolescents and their chosen profile of training at the center; the system connection classroom and the extracurricular educational students' activities aimed at forming their intellectual culture.

Key words: *pedagogical conditions, intellectual culture, students teens, center of pre-university training, classic university.*

УДК 37.018.3 [37.091.12.011.3-051 : 37.013.42]

С. М. КУРІННА
доктор педагогічних наук, доцент
Донбаський державний педагогічний університет м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ У НИХ ПОЗИТИВНОГО "Я"

У статті представлено практичний аспект соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку в закладах інтернатного типу.

Визначено зміст соціально-педагогічної роботи в закладах ітернатного типу, який приймає форму ситуацій розвитку та успіху, особливого середовища і відносин, загального поля спільної діяльності.

Розкрито технологічний інструментарій щодо використання гри у формуванні позитивного "Я" вихованців інтернатних закладів.

Ключові слова: *соціально-педагогічна робота, діти-сироти, інтернатні заклади, "Я"-концепція, гра.*

Процес європейської інтеграції вимагає постійного удосконалення методик навчання та виховання у закладах інтернатного типу, цілеспрямованого відбору засобів організації навчально-виховного процесу, оптимізації шляхів формування конкурентоздатної особистості дитини-сироти, формування у неї позитивної "Я" концепції. Це, своєю чергою, потребує втілення нових підходів, використання існуючих та розроблення сучасних інноваційних технологій виховання дітей-сиріт в закладах інтернатного типу.

Ґрунтовні напрацювання класиків соціальної педагогіки О. Безпалько, І. Звєрєвої, А. Капської, А. Мудрика, С. Харченка є неоціненною спадщиною для соціальних педагогів, які працюють в інтернатних закладах. Питання розроблення сучасних технологій для дітей-сиріт в різних соціальних інститутах вивчали (С. Архипова, Р. Вайнола, Л. Ваховський, Г. Голоухова, Л. Завацька, Г. Лактіонова, І. Манохіна, Ж. Петрочко, Г. Сєм'я, І. Трубавіна, Т. Шайдо).

На сьогоднішній день уже існують технології, які використовують у своїй роботі соціальні педагоги інтернатних закладів [1; 4]. Але ми вирішили звернути увагу педагогів саме на використання гри у формуванні позитивної "Я"-концепції, так як вважаємо її найбільш ефективною.

Мета статті – розкрити практичні аспекти використання ігрових технологій у формуванні позитивного "Я" вихованців інтернатних закладів.

Умови інтернатних закладів, їх субкультура та стилізований механізм соціалізації впливають на соціально-психологічний розвиток дітей-сиріт, що характеризується порушеннями в інтелектуальній, емоційно-

© Курінна С. М., 2015

ціннісній та вольовій сферах, а це, своєю чергою, виступає підґрунтям для затримки у формуванні позитивного образу "Я".

На основі власних досліджень Н. Авдєєва та А. Сілвестроу припускаються думки, що образ себе є складним утворенням, в структурі якого можна виокремити центральне та периферійне утворення. Ставлення до себе складають центральне утворення, що формується під впливом ставлення дорослого. Периферійне утворення складається з окремих факторів життя дитини, на основі яких вона робить висновки про власне "Я". Визначені складові виступають у взаємозалежності та єдності [3].

Перш ніж перейти до практичних порад використання ігрових технологій з дітьми-сиротами, що виховуються в умовах інтернатних закладів, спробуємо окреслити основні механізми процесу становлення ціннісних орієнтацій, які впливають на формування позитивного "Я".

Процес становлення ціннісних орієнтацій вихованців дитячих будинків обіймає різні сфери особистості дитини: когнітивну, мотиваційно-потребову, рефлексивну, діяльнісну. Основними показниками прояву ціннісних орієнтацій дітей, заснованих на загальнолюдських цінностях в цілісній картині світу, ставлення до них, особистісна рефлексія, здатність до адекватного загальнолюдським цінностям вибору, що створює "Я-концепцію" вихованців як основу їх соціалізації [2].

Загальним механізмом процесу становлення ціннісних орієнтацій у дітей-сиріт в закладах інтернатного типу є інтеріоризація-екстеріоризація цінностей. Пізнання дитиною цінностей оточуючого світу відбувається за допомогою зовнішніх механізмів: пізнання, усвідомлення, оцінки, вибору і засвоєння. Засвоєння цінностей відбувається за допомогою внутрішніх механізмів: імітації, ідентифікації, самопізнання, самооцінки, самоконтролю.

Організація процесу формування ціннісних орієнтацій вихованців інтернатних закладів відбувається з позиції особистісно-орієнтованого підходу, на підставі чого він буде орієнтуватися у світі цінностей, привласнювати цінності світу і будувати власну поведінку.

Зміст процесу становлення ціннісних орієнтацій дітей-сиріт детермінується наступними чинниками:

– особливостями соціокультурного середовища, субкультури закладу для сиріт, який впливає на становлення ціннісних орієнтацій: духовно-речовий світ, домінування специфічних цінностей дорослих, достатній рівень культури, орієнтація на успіх тощо;

– психолого-педагогічними особливостями вихованців і вже створених у них ціннісних орієнтацій: домінування визначеного виду цінностей;

– особистістю соціального педагога, який координує взаємодію і узгоджує ціннісні орієнтації всіх учасників соціально-педагогічного процесу формування ціннісних орієнтацій дітей.

Загальний зміст соціально-педагогічної роботи з формування ціннісних орієнтацій, заснованих на загальнолюдських цінностях, представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Зміст соціально-педагогічної роботи з формування ціннісних орієнтацій у дітей-сиріт на підставі загальнолюдських цінностей

<table>
<tr><th>Цілепокладання</th><th>Зміст</th><th>Психологічні механізми</th><th>Операційно-технологічні компоненти</th><th>Показники</th><th>Прогнозований результат</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Становлення ціннісних орієнтацій – на підставі загальнолюдських цінностей</td><td rowspan="2">Людина: особистість, творець. Чинник. Багатство людської душі, природи, мистецтва</td><td rowspan="2">Інтеріоризація-екстеріоризація загальнолюдських цінностей
Зовнішні механізми: пізнання, усвідомлення, оцінка, вибір, засвоєння
Внутрішні механізми: імітація, ідентифікація, самопізнання, самооцінка, самоконтроль</td><td rowspan="2">Ігрові технології</td><td>Знання – уявлення цілісної картини світу; “Я-концепція”; ціннісні уявлення про адекватні загальнолюдські цінності</td><td>Ціннісні орієнтації дітей, які виявляються і закріплюються в соціальному досвіді</td></tr>
<tr><td colspan="2">Експертиза
та оцінка результату</td></tr>
</table>

Зосереджуємо увагу на створенні умов, які забезпечують успішність процесу формування ціннісних орієнтацій сиріт, які впливають на їх позитивну “Я”-концепцію:

– створення особливого виховного середовища, в якому на підставі організації загальних цінностей середовища дорослих, дітей, педагогів дитина пізнає себе, засвоює істино людське і вчиться жити на підставі загальнолюдських цінностей;

– взаємодія і включення в спільну діяльність суспільства дітей, педагогів на всіх етапах життєдіяльності закладу;

– створення в педагогічному процесі особистісно-орієнтованих педагогічних ситуацій;

– включення дітей в постійну ціннісно-орієнтаційну діяльність у навчально-виховному процесі;

– координація вихователем та соціальним педагогом взаємодії дітей і дорослих у світі цінностей, визначення шляхів узгодженості і адаптації їх ціннісних орієнтацій загальнолюдськими [4].

Запровадження ігрових технологій у соціально-педагогічну роботу в закладах інтернатного типу допоможе істотно скорегувати зміст і процес формування позитивної “Я-концепції”, яка забезпечить ефективну соціалізацію дошкільників в умовах дитячого будинку. Для ефективного запровадження визначених технологій, необхідно: сформувати у дітей систему позитивних уявлень про себе; розвивати позитивну самооцінку, впевненість у собі, усвідомлення збільшення власних досягнень, почуття власної гідності; виховувати уміння самостійно обирати лінію поведінки з оточуючими з

урахуванням готовності до спілкування і співробітництва; самоконтролю та відповідальності за власні дії і вчинки. Зазначена робота базується на принципах: доступності (урахування вікових особливостей дітей; адаптація матеріалу до віку і можливостей дітей); систематичності і послідовності (дозована подача матеріалу від простого до складного з урахуванням повторення засвоєних правил і норм); наочності (урахування особливостей дитячого мислення); динамічності (впровадження матеріалу відповідного формуванню позитивної "Я - концепції" в різноманітних видах діяльності); диференційованості (створення позитивного мікроклімату в колективі з урахуванням індивідуальних особливостей, в якому вихователь ставиться до кожної дитини як до самоцінної особистості) [5; 6].

Основними напрямами роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини є:

– збагачення предметно-розвивального середовища;

– створення проекту моделі формування позитивної "Я – концепції " як чинника розвитку активності старших дошкільників в умовах дитячого будинку;

– впровадження ігрових технологій в єдину систему розвитку всіх видів активності ("освітня діяльність, яка відбувається в процесі організації різних видів діяльності (ігрової, комунікативної, трудової, пізнавально-дослідницької, продуктивної, читанні) + самостійна діяльність дітей + освітня діяльність, яка відбувається в ході режимних моментів + взаємодія з родичами");

– результативність.

З метою ефективного використання ігор та ігрових технологій протягом дня потрібно звернути увагу на збагачення предметно-розвивального середовища.

Предметно-розвивальне середовище в групі організоване таким чином, що кожна дитина має можливість вільно займатися своєю справою. Куток "Давай посміємося" створює позитивний настрій, діти знаходять у ньому щось смішне для себе і товариша.

"Щастя іграми" – є засобом формування позитивної "Я-концепції". Кожна дитина має можливість швидко сповістити про свій настрій, зміни в поведінці, бажанні звернути на себе увагу.

Куток "Привіт, я прийшов". Дитина заходить до групи і відкриває свою фотокартку, тим самим сповіщає всім дітям, що він є рівноправним членом дитячого колективу, як і вони. Це формує міжособистісні відносини дітей.

"Правила групи". У групі існують свої правила, які необхідні для нормальної життєдіяльності дитячого колективу. Діти самі виокремлюють правила поведінки в групі. Взаємовідносини, ставлення до світу. Наявність правил допомагає контролювати свої емоції, поведінку. Правила використовуються до всіх дітей. Формулювання здійснюється у позитивному ключі.

Виставки спільної творчості дорослих і дітей (підвищують самооцінку, формують образ “Я”, “Я та інші, моделюють адекватну поведінку”.

“Фіто-бар”, “Поліфункціональний будинок”, “Куточок безпеки”, “Ігротека” (ігри на розвиток пізнавальної активності і логічного мислення).

Створення проекту моделі формування позитивної “Я-концепції” дало можливість значно підвищити рівень зазначеної роботи з дітьми.

Проект складається з трьох блоків:

1 блок – “Я” та “Я” й інші.

2 блок – “Підвищуємо самооцінку”.

3 блок – “Вчуся керувати собою”.

А впровадження проекту в єдину систему розвитку пізнавальної активності дітей збагатило зміст різних видів діяльності в дитячому будинку.

По-перше, єдину систему розвитку пізнавальної активності (“освітню діяльність, яка відбувається в процесі організації різних видів дитячої діяльності (ігрової, комунікативної, трудової, пізнавально-дослідницької, продуктивної, читання) + самостійну діяльність + освітню діяльність, яка відбувається у ході режимних процесів + взаємодію з сім’ями дітей”. Наприклад:

Ранок.

Ігри пізнавального характеру, спрямовані на формування позитивної “Я – концепції” : “Ми різні”, “Пригости друга”, “Знайди своє місце”.

Бесіди : “Чи добре ображатися”, “Як навчитися бути хоробрим”, “Мої вчинки”, “Що я вмію”, “Правила поведінки справжнього громадянина”, “Хочу та не можна” .

Дидактична вправа “Сонячний зайчик”.

Освітньо-виховна діяльність:

“Міцніше дружби немає морської”, “Веселі пригоди друзів”, “Утішні перетворення”, “Секрет чарівних слів”.

Фізкультхвилинки

“Я не думав про інших”, “Гімнастика для очей”, “Що трапилось з малечою”, “З нами сміх іде в похід”.

Ігри малої рухомості

“Я – витівник”.

“Я віддам тобі все, що є у мене”.

Прогулянка

Цільові прогулянки, екскурсії, обговорення з дітьми правил поведінки (Що можна, а що не можна робити);

Праця на майданчику спільно з вихователем;

Ігри, які збагачують дітей уявленнями про оточуючий світ, про правила поведінки у ньому: дидактичні (“Плутанина”, “Чиї це ноги”, “Пізнай за слідом”, “Підбери, що підходить”, “Хто де живе”;

Рухливі ігри: ігри-естафети, ігри з правилами, елементами змагань (городки, баскетбол, бадмінтон, футбол, хокей), спортивні ігри (катання з гірки, катання на велосипеді, самокаті, санчатах).

Спостереження: самостійність у процесі передбачень, відборі способів перевірки у вирішенні проблемних ситуацій. Самостійне планування ходу спостереження, використання при цьому сенсорних та інтелектуальних способів пізнання (не тільки підійти, але й порівняти, розсудити, сказати власну версію, обговорити з іншими дітьми, можливо в якості вірної прийняти версію другого). "Спостереження за березою".

Індивідуальна робота з дітьми, що випереджають своїх однолітків, незалежно від віку з того етапу, де спостерігались значні проблеми.

Розваги і дозвілля: "День народження у друга", "Масляна", "Золота осінь", "Мирилочки", ігри-драматизації, ріноманітна театралізована діяльність, де кожен учасник – актор.

Сюжетно-рольові ігри.

Ігри – експериментування.

Самостійна діяльність : "Всім ми радимо дружити", "Весела історія", "Хитрі картинки", "Перевертні", "Квітка-сімицвітка", "Лісові жителі", "Місто".

Взаємодія з іншими дорослими:

– виставки спільної творчості дорослих і дітей ("Дорослі, ми звертаємося до вас", "Дорослі і діти групи Сонечко", "Зима - майструня", "Ліс – наше багатство";

– спільні свята і розваги ("Масляна", "Пригоди світлофора", "Чарівний шиповник";

– збори з громадскістю ("Роль сім'ї у формуванні позитивної Я-концепції", "Чи розуміє громада дітей-сиріт?" "Неразлучні друзі – дорослі і діти дитячого будинку");

– інформаційні бюлетені ("Хочу все знати", "Для вас дорослі");

– відкриті перегляди освітньої діяльності з пізнавального розвитку ("Дозвіллєві перевертні", "Мандри до казкового лісу").

Парадигмальною основою позитивного "Я" вихованців інтернатних закладів виступає ідея про загальнолюдські цінності. Виходячи з загальнолюдських цінностей і реалій сьогоднішнього дня людина XXI століття повинна бути фізично здоровою, духовно моральною, інтелектуально розвинутою, цілісно мисленєвою і адекватно-діяльнісно пов'язаною з оточуючим світом. Гру та ігрові технології маємо використовувати з дітьми-сиротами, так як гра для вихованців дитячих будинків – це здійснення власних надій і мрій, рух за якістю особистісного розвитку. Саме використання ігрових технологій, маючи на меті формування ціннісних орієнтацій сиріт, вирішує також і задачі формування цілісної особистості, адаптованої до життя в будь-яких умовах.

Визначений зміст соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу приймає форму ситуацій розвитку і успіху, особливого середовища і відносин, загального поля спільної діяльності.

Отже, культурний та соціальний розвиток краще відбувається завдяки використанню гри та ігрових технологій, де здебільшого будується ві-

кове, індивідуальне та особисте становлення сироти. Розвиток дитини як суб'єкту ігрової діяльності передбачає формування таких якостей особистості, які притаманні предмету і засобам ігрової діяльності, а також тих компонентів, з яких складається мотиваційна та операційно-технічна сторони діяльності. В грі відбувається відбиття індивідуальних соціально-психологічних якостей. Оригінальні сюжети, ролі, зміст дитячих ігор, соціальна роль у дитячому суспільстві дає змогу виявляти "портрет" дитини, своєрідність її ігрової поведінки [6].

У дитини розвивається емоційно-вольова сфера, виникає соціальна потреба і здібність задавити в собі егоїстичні наміри, визнавати думку та заслуги інших, рахуватися з інтересами дітей у спільній грі.

Найціннішим, з точки зору педагогіки є те, що для граючої дитини гра – це й моделювання майбутнього і водночас переживання сучасності. Ігрову діяльність неможливо замінити на яку-небудь діяльність. Бо тільки у грі з'являються психічні новоутворення: образне мислення, уява, орієнтація в завданнях і мотивах людської діяльності, здібність до спільної діяльності. Відсутність гри у дітей утверджує відсутність соціальної позиції, мотивації, соціально-значущої потреби в спілкуванні.

Висновки. Таким чином, основним шляхом соціального розвитку дітей у грі є рух від загальної егоцентричності завдяки децентрації до більш об'єктивної позиції пізнання речей, інших людей та самого себе. В умовах децентрації у дітей трапляється формування рефлексивності, терпіння, вміння зайняти позицію іншого, зрозуміти його точку зору, бажання, запити.

Сюжетно-рольова гра призводить до змін позиції дитини – від своєї індивідуальної та специфічно дитячої – на нову позицію дорослого. Важливим моментом у педагогічній підтримці гри з боку дорослого є створення умов для задіяння мотиваційних, емоційних та особистих джерел соціального розвитку. Використання партнерської, різновікової діяльності відбудовує різні позиції дорослого і дітей.

Педагогічна підтримка забезпечує послідовне "входження" дитини в ігрову ситуацію, засвоює правила та норми поведінки, його соціалізацію.

Для гри характерна висока емоційна насиченість, амбівалентність почуттів: плаче як "хворий", та радіє, як "граючий" (Л. Виготський) [2]. В грі проявляється вибірковість дитини, її направленість на ті чи інші ролі, допомагаючи розкрити в дитині те, що в ній емоційно гальмується.

Наприклад: сюжетно-рольові ігри "Сім'я", "Дитячий будинок", "Школа", "Лікарня", "Супермаркет" дає можливість дитині не тільки опанувати отримані знання, але реалізувати своє бажання жити у відкритому соціумі та користуватися його надбанням.

Гра є фактором соціалізації дітей, яка реалізує психолого-педагогічні можливості розвитку дитини.

Індивідуальний соціальний розвиток тісно пов'язаний із соціальним научінням як процесом цілеспрямованого впливу на дитину з метою пере-

дати йому певні знання, вміння і навички, а також з вихованням як керованим розвитком особистості в її інтересах та інтересах суспільства, членом якого вона є.

Гра в "соціальні відносини" – типове явище для будь-якого віку. Дитина "приміряє" ролі, засвоює соціальні форми поведінки, апробовує дії і засоби, схвалені суспільством і групою. Таким чином, здійснюється соціальне навчання малюка на основі власного досвіду. На будь-якому віковому етапі у дитини виникає особлива потреба – в індивідуальному соціальному досвіді. Вона шукає у ході своєї діяльності відповіді на безліч запитань, що постають перед нею. Це може виглядати як: стихійний пошук нею "меж" допустимих відхилень; відокремлення в особистому досвіді санкціонованих відхилень від шаблонів поведінки; неорганізовані і некеровані вчинки та дії. Так, у грі здійснюється цілеспрямований тренінг дитини у вмінні поводити себе добре [6].

Результатами оптимального поєднання цілеспрямованого виховання і навчання сиріт з використанням ігрових технологій та практикою самостійного засвоєння ними закономірностей соціального буття в ігровій діяльності будуть: повноцінна соціальна розвиненість особистості як результат позитивного "Я" та соціальна зрілість вихованців закладів інтернатного закладу.

Список використаної літератури

1. Алмазов Б. Н., Беляева М. А., Бессонова Н. Н. и др. Методика и технология работы социального педагога / [под ред. М. А. Галагузовой и Л. В. Мардахаева]. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

2. Артюшкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. М. Артюшкіна, А. О. Поляничко. – Суми, 2001. – С. 3 – 4.

3. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без сопровождения родителей, в процессе социализации : дис. .... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архипова Анастасия Андреевна. – СПб., 2005. – 187 с.

4. Бедулина Г. Ф. Интерактивные методы социально-профилактической работы в закрытых учебных заведениях / Г. Ф. Бедулина. – Минск : ООО "Лазурак", 2007. – 184 с.

5. Князева О. Л. Я, ты, мы : социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 7 лет : учебн. метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – М. : Просвещение, 2005. – 93 с.

6. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / автор-упор. А. П. Бурова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Куринная С. Н. Особенности социально-педагогической работы с детьми-сиротами в процессе формирования у них позитивного "Я"

В статье представлен практический аспект социально-педагогической работы с детьми-сиротами дошкольного возраста в учреждениях интернатного типа.

Определено содержание социально-педагогической работы в учреждениях интернатного типа, которое принимает форму ситуаций развития и успеха, особенной среды и отношений, общего поля совместной деятельности.

Раскрыт технологический инструментарий использования игры в процессе формирования позитивного "Я" воспитанников интернатных учреждений.

Ключевые слова: *социально-педагогическая робота, дети-сироты, интернатные учреждения, "Я"-концепция, игра.*

Kurinna Svetlana Features of social and pedagogical work with orphaned chidren in process forming their positive "I"

The process of European integration requires continuous improvement methods of instruction and indoctrination in residential care institutions, purposeful selection means of the organization of the educational process, to optimize ways of forming competitive personality of an orphaned child, the formation of her positive "I" concept. This in turn requires the introduction of new approaches, the use of existing and development of modern innovative technologies upbringing of orphaned children in residential care institutions.

Terms of residential institutions, their subculture and stylized mechanism of socialization influence on the social and psychological development of orphaned children characterized by disturbances in the intellectual, emotional and value and volitional, and this in turn is the basis for the delay in the formation of a positive image of "I".

The introduction of gaming technology in the social and pedagogical work in residential care institutions will help to adjust the content and the process of forming a positive "I" concept, which will ensure the effective socialization of preschool children in a the orphanage. For the effective implementation of certain technologies, it is necessary: to form children's system a positive image of themselves; children develop positive self-esteem, self-confidence, increase awareness of their achievements, self-esteem; cultivate the ability to choose their own course of conduct with others in view of readiness for dialogue and cooperation; self-control and responsibility for their actions and deeds. This work is based on the principles of accessibility (age-appropriate children; adapt the material to age and abilities of children); systematic and consistent (dispensed material from the simple to the complex, taking into account lessons repetition of rules and regulations); clarity (accounting features of the child's thinking) dynamism (the introduction of the material corresponds to the formation of positive "I – concepts" in various activities); differentiation (the creation of a positive climate in the collective, taking into account individual characteristics, in which the educator applies to every child as a self-sufficient person).

Key words: *social and pedagogical work, orphaned children, residential institutions, "I"-concept, game.*

УДК 37.091.2:316.647.5(100)

В. А. ЛЯПУНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті здійснено аналіз основних тенденцій і закономірностей світового педагогічного процесу у сфері формування толерантності підростаючого покоління на прикладі ряду країн (Австралія, Канада, Франція, Німеччина, США, Індія, Південно-Африканська Республіка). Звернення автора статті до досвіду мультикультурних та поліетнічних соціумів, якими є більшість розвинених демократичних країн, дає можливість оцінити масштабний інноваційно-технологічний потенціал у сфері формування толерантності, накопичений "Заходом" і "Сходом" за останні десятиліття. Безумовно, приведений досвід не може виступати "рецептом" одномоментного вирішення українських проблем. У висновку доводиться, що детальне осмислення локальної специфіки, методологічних і прикладних інновацій у цій сфері, які одержали широке поширення у світі – важливий крок до вироблення українських національних форматів і технологій формування толерантності.

***Ключові слова**: толерантність, полікультурна освіта, педагогічні технології формування толерантності.*

На початку третього тисячоліття проблема формування толерантності є загальновизнаним глобальним пріоритетом. Сьогодні очевидно: ефективне і динамічне суспільство можливе лише там, де склався високий рівень толерантності. Разом з тим, слід розуміти, що толерантність – не тільки продукт "об'єктивної" соціально-історичної еволюції, але і багато в чому результат цілеспрямованого соціокультурного управління. В центрі такого роду управління – педагогічні технології формування толерантності.

Соціальна динаміка сучасної України породжує гострий запит саме на масштабні проектно-технологічні формати суспільного розвитку. У зв'язку з цим, серйозний інтерес представляє узагальнення та аналіз зарубіжного досвіду в сфері формування толерантності" .

Загальновідомо: толерантність неможливо "встановити" імплантувати "зверху". На наш погляд, звернення до досвіду мультикультурних та поліетнічних соціумів (якими є більшість розвинених демократичних країн) дає можливість оцінити масштабний інноваційно-технологічний потенціал у сфері толерантності, накопичений "Заходом" і "Сходом" за останні десятиліття, через призму його адаптації до соціальних завдань, що стоять перед українською нацією в 21 столітті.

Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до виховання толерантності у Франції здійснено в працях французьких науковців: М. Альте (M. Altet), Л. Белленжера (L. Bellenger), К. Бодело (Ch.Baudelot), П. Бурдьє (P. Bourdieu), Ж. Брюне (J. Bruner), М. Гонтара (M. Gontare); в Канаді – J.H. Esling, R. Ghoch, R. Goltz, S.V. Morris, K.A. McLeod, J. Cummins та ін..;

© Ляпунова В. А., 2015

в США – (Дж. Бенкс (J. Banks), Ж. Гай (G. Gay), П. Горскі, (P. Gorski), К. Грант (K. Grant), С. Нієто (S. Nieto), К. Зейхнер (K. Zeichner) та ін.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми свідчить, що спеціальних педагогічних досліджень, присвячених вивченню світового педагогічного досвіду з питань формування толерантності у дітей, обмаль. Особливий науковий інтерес становлять праці О. Джуринського, де в контексті світових тенденцій розвитку полікультурної освіти представлені відповідні аспекти шкільної політики, педагогічної теорії та практики в США, Канади та Австралії. Цінні матеріали містять публікації вітчизняних вчених з окремих питань полікультурної освіти в США, Канаді, Австралії (О. Алексєєва, О. Грива, В. Жуковський, О. Заболотна, О. Зарівна, О. Литвинов І. Кузаба, О. Матієнко, О. Орловська, Н. Шульга).та зарубіжних (І. Балицька, Л. Карпинська, Л. Волосович та ін.).

Тим не менш, аналіз джерел свідчить про недостатню увагу світової педагогічної думки до педагогічних технологій формування толерантності у дітей дошкільного віку та підготовку вихователів до їх запровадження.

Метою статті є вивчення основних тенденцій і закономірностей світового педагогічного процесу у сфері формування толерантності підростаючого покоління.

В центрі сучасних зарубіжних концепцій “толерантної людини” лежить ідея широкої особистісної соціалізації, полікультурної освіти, яка повинна сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у відносинах, як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними групами.

У той же час, слід підкреслити специфіку розглянутих нами проектів, характерну для кожної окремо взятої країни. Так, у європейських державах і США переважає більш вузький, “спеціалізований” підхід до формування толерантності, окремих її аспектів (наприклад, подолання мігрантофобії). Яскравий приклад такого роду “вузької” проблемно – технологічної спеціалізації – проект “Create don’t hate”, реалізований компанією Worldstudio в рамках багаторівневої програми Design Ignites Change” (“Дизайн змінить світ”). Його ключова ідея – дати молоді можливість висловлюватися про проблеми толерантності (Giving Youth a Voice Around Issues of Tolerance). Форма самовираження молодих людей – білборди, присвячені боротьбі з расизмом і етносоціальним екстремізмом [4].

США, Канада і Австралія серед зарубіжних країн виявилися піонерами перегляду ідей і практики освіти в багатоетнічному і багатокультурному середовищі в дусі полікультурності. США, Канада, Австралія прийняли ідею педагогічної полікультурності як політичну відповідь на багатокультурність суспільства. Полікультурна модель відкидає уніфікацію культур за допомогою освіти. В існуючих політичних підходах в цих країнах спостерігаються помітні зрушення стосовно розширення первинних завдань підтримки культурних груп до вирішення проблем рівності соціальних можливостей їх представників.

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел і практичних рекомендацій освітян США показав, що метою полікультурного виховання учнів американської середньої школи є формування полікультурно компетентної особистості, яка усвідомлює свою етнічну ідентичність та національну належність, толерантна до етнокультурної різноманітності населення країни, володіє вмінням міжкультурного спілкування, а також здатна до плідної життєдіяльності в демократичному полікультурному суспільстві [2].

Формування толерантної, високоморальної поведінки, вміння міжкультурної взаємодії, міжособистісного спілкування, визнання права кожного на альтернативні погляди й точки зору та шанобливе ставлення до них – одне з завдань досягнення мети полікультурного виховання учнів в американській школі.

Ставиться мета надання рівних шансів усім субкультур таким чином, щоб вони не були ізольовані в окремих секторах суспільства і не асимілювали в загальну культуру. Ця мета забезпечена міцною законодавчою базою. Вона стала відповіддю на запити етнічного різноманіття, вимоги рівності освітніх можливостей представників різних етнічних груп, збереження їх культур, протистояння расової дискримінації. Полікультурну освіту проголошено законодавчо на всіх рівнях: в центрі, окремих провінціях і штатах. Створені особливі державні структури здійснюють і контролюють реалізацію відповідної шкільної політики [3].

Державний курс полікультурної освіти складався з урахуванням особливостей кожної з трьох країн. У США він пов’язаний з переглядом політики “плавильної печі” і намірами забезпечити культурно-освітні інтереси малих етнічних груп, насамперед, афро- і латиноамериканців. Подібна політика ініційована протестним рухом етнічних груп. У Канаді політика “культурної мозаїки” розвивається як компроміс між франко – та англомовними провінціями, як відповідь на культурно-освітні потреби “культур спадщини” (автохтонів і малих іммігрантських громад). У канадській політиці виявлено суттєві особливості, викликані специфікою місцевих культур і мовних ситуацій. В Австралії політика “сім’ї націй” виникла при перегляді ідей, що обґрунтовували монополію англо-австралійської культурної традиції, відмову від жорсткої дискримінації та адаптації аборигенів, наростання імміграції з країн Азії.

Завдання полікультурного виховання зумовлюють формування відповідного змісту та вибір ефективних форм і методів їх досягнення. Цим займається безпосередньо адміністрація та вчителі школи за участю батьківських комітетів. Змістом полікультурного виховання учнів в американській середній школі є: сприяння усвідомленню учнем своєї етнокультурної ідентичності; засвоєння знань і уявлень про полікультурне середовище країни й регіону проживання; оволодіння інформацією про історичні й соціальні явища американського життя та світу в цілому; виховання толерантного ставлення до полікультурного оточення; отримання позитивного до-

світу міжкультурної взаємодії; розвиток уміння критично мислити, залагоджувати конфлікти та приймати узгоджені рішення.

У США, Канаді, Австралії зроблені спроби з'ясування умов успішної полікультурної освіти. Центральною умовою вбачається системна перебудова всіх компонентів навчального процесу. Підтримується всеосяжний підхід полікультурної трансформації – зміни змісту, методів навчання, створення полікультурного освітнього середовища [8].

Прихильники полікультурної освіти надають особливого значення використанню навчальних планів і методів навчання, які розкривають потенціал кожного учня. Такий особистісно-орієнтований підхід виражається в ряді методик: "навчання через співпрацю", зацікавлене навчання (relational teaching) "цілісна мова" (залучення до діяльності через власний досвід).

Висуваються нові вимоги до навчальних планів. Вони повинні будуватися на міждисциплінарному аналізі; критично відображати факти і події; враховувати досвід учнів; бути гнучкими (керованими), "релевантні" (або "відповідними"). Вітається міждисциплінарний підхід у викладанні, який дозволяє зосередити увагу навколо основоположних понять полікультурного навчання [6, 8].Аналіз форм і методів полікультурного виховання засвідчив зосередження на групових формах діяльності школярів. Групова робота сприяє розвитку вміння міжкультурної взаємодії, безконфліктного, продуктивного спілкування, прийняття узгоджених рішень, формуванню толерантного ставлення до чужої думки, прищепленню культури діалогу.

Висока ефективність виховання толерантності досягається ще й тому, що до цього процесу залучаються як сама особистість, так і сім'я, школа, соціальні служби для молоді, громадськість (національно-культурні товариства та союзи, недержавні громадські організації, фонди), релігійні організації, державні органи (місцеві і центральні), світове співтовариство (міжнародні організації та фонди), засоби масової інформації. Саме створення виховного середовища і його вплив на процес виховання дає бажаний результат. Такої думки дотримуються вчені П. Буше, М. Дебесса, П. Факоне [2].

Активна співпраця школи з батьками і представниками місцевої громади доповнюється участю школярів у культурних заходах громади: концертах, виставках, театральних постановках, ярмарках, благодійних аукціонах і т.д.

Особлива роль у реалізації завдань формування толерантності в США, Канаді та Австралії відводиться вчителю. Педагогічні виші сходяться на перспективі підготовки культурно компетентного фахівця, здатного працювати в поліетнічному, мультикультурному суспільстві. Полікультурна педагогічна освіта висуває певні вимоги до педагога: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів і упереджень, високі очікування від школярів, вміння інтегрувати ідеї по-

лікультурності у зміст свого навчального предмета, будувати толерантні відносини з учнями.

Ставляться завдання забезпечити підготовку педагога, завдяки якій ідеї полікультурної освіти стануть його переконаннями, будуть надбані знання й уміння, які дозволять успішно виконувати професійні завдання в поліетнічному, багатокультурному середовищі. Ряд вищих навчальних закладів роблять зусилля по здійсненню полікультурної освіти, що мають спричинити системні структурні зміни в університетах. Природа таких змін повинна відображатися у всіх компонентах навчального процесу. Вузи змінюють навчальні стратегію і програми таким чином, щоб задовольняти потреби студентів з різних етнокультурних груп, готувати фахівців, здатних ефективно діяти в багатокультурному суспільстві. Процес здобуття знань при полікультурному підході у вищих навчальних закладах передбачає визнання різних способів пізнання, типів інтелекту студентів. Акцент ставиться на комунікації, врахуванні різних точок зору студентів [6, 8].

А починається формування толерантності в цих країнах з дошкільного віку. Порівняно новий напрямок педагогічної діяльності дошкільних установ у США – організація міжкультурного діалогу. Подібна діяльність означає прагнення, по-перше, забезпечити успіх всім етнокультурним групам в майбутньому шкільному навчанні і, по-друге, з ранніх років впроваджувати толерантну свідомість і розвивати навички міжкультурного діалогу. Однак, на думку дослідників, багато вихователі дошкільних установ спрощено сприймають цілі педагогічної роботи. Часто вони зводять її виключно до розвитку у дитини позитивного ставлення до народів інших країн (наприклад, “Мультикультурний навчальний курс” для дошкільних установ) [9].

Окремої уваги заслуговує досвід виховання молоді української діаспори в Канаді, який має свою специфіку. Головною метою національного виховання канадських українців є досягнення виховного ідеалу, орієнтованого на формування особистості з громадянськими цінностями, високою духовною культурою, національною самосвідомістю. Невичерпним джерелом духовної сили канадських українців є церква. Українська церква відіграє значну роль у збереженні форм і методів національного виховання українських дітей і молоді в умовах діаспори. Національна система виховання використовує кращі здобутки церкви у вихованні патріотів рідного народу. Виховні методи українських церков забезпечують формування в молодих канадців українського походження високої тактовності, толерантності й поважного ставлення до представників різних релігійних конфесій і церковних громад.

Виховання в підростаючого покоління толерантності як ненасилля: формування негативного ставлення до війни, гуманного ставлення до інших і до самого себе, вміння толерантними шляхами розв’язувати міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, розвиток здібності до

сприйняття й розуміння іншої людини, незалежно від її нації та расової належності – завдання стратегічного напрямку роботи формувальних технологій Німеччини, Франції, Польщі та інших розвинутих демократичних європейських держав.

Цей блок завдань педагогіки толерантності охоплює вміння і навички вихованців у напрямку полікультурного виховання і толерантності як його складової. У світовій практиці накопичений цінний досвід розв'язання цих завдань.

У багатьох розвинутих країнах діють програми з виховання у дусі миру й міжнародної співпраці. Так у Німеччині виховання у дусі миру здійснюється як частина антивійськового руху, як навчання у дусі взаємозбагачення культур. Це навчання дітей вміння розбиратися у складних ситуаціях, шукати шляхи виходу з них без застосування сили, бути активними у справі підтримки миру на Землі. Виховання поваги до дітей і літніх людей, до хворих і інвалідів; це толерантне ставлення до всіх, незалежно від їх національності, мови, культури, це прагнення до встановлення повного взаєморозуміння між усіма народами [5, 7].

У Японії виховання в дусі миру здійснюється у рамках теорії "хейва кейку" (японський еквівалент поняття "освіта у дусі миру"). Теорія "хейва кейку" трактується у двох значеннях. Перше – це поняття миру як відсутність війни, що є фундаментом антивоєнної, антиядерної освіти. Друге – це такий погляд на проблему, згідно з яким навіть при відсутності війни мир неможливий у суспільстві, де існує нерівність між людьми різної національності, між чоловіками та жінками, де недостатньо приділяється уваги боротьбі з забрудненням навколишнього середовища, де росте кількість правопорушень у школах [2].

У США проблемою виховання підростаючого покоління в дусі миру займаються неурядові організацій: "Педагоги за соціальну відповідальність", "Союз стурбованих учених", "Організація учнів та учителів за запобігання ядерної війни" тощо. Видана велика кількість навчальних посібників з проблеми миру та ядерної війни.

Другий блок завдань, які вирішуються в рамках формувальних технологій – це всебічна гуманітаризація навчально-виховного процесу: існуючих методів і форм роботи; системи стосунків дорослих і дітей; розробка й упровадження форм і методів педагогічної діяльності на основі ідей толерантності; реформування підготовки майбутніх учителів, формування в них особистісних якостей і спеціальних умінь для виховання дітей у напрямку толерантності.

Аналіз досвіду країн з більш низьким рівнем демократії , зокрема Індії та Південно-Африканської Республіки дозволяє виділити принципово протилежну тенденцію: в даних країнах проекти, спрямовані на розвиток толерантності, носять, як правило, недиференційований "змішаний" характер, охоплюють цілий комплекс соціально-економічних, політичних та етичних проблем (від конфесійної терпимості до гендерної рівності та за-

хисту прав студентів). В даному ракурсі показовий індійський проект PRAVAH, у межах якого співіснують такі пріоритети, як, наприклад, "подолання сформованих у суспільстві стереотипів і забобонів", "виявлення та виховання майбутніх лідерів, представників державної влади, еліти суспільства" і "запобігання вимушеній депортації біженців з Республіки Бангладеш" [4].

Друга істотна відмінність пов'язана з рівнями реалізації проектів толерантності. Європейські країни (в дещо меншій мірі, США) орієнтовані на активне використання муніципальних ресурсів розвитку. При цьому підкреслюється прикладний характер вирішуваних завдань, безпосередня взаємодія виробника і споживачів послуг "соціального ринку", повною мірою задіяний організаційний потенціал місцевого співтовариства. Населення у даному випадку – не "потенційно небезпечний" (агресивний, етнофобний і т. д.) об'єкт інформаційно-технологічного впливу та соціально-психологічної роботи та піклування", а повноцінний учасник процесу формування толерантної атмосфери в локальному (мікрорегіональному) соціумі. Відмінна риса таких місцевих проектів – їх високий репутаційний капітал у поєднанні з мобільністю і меншою "прихильністю" до фінансових ресурсів (перш за все, за рахунок використання фактора соціальної солідарності та сприяння волонтерів) [4].

Третя відмінність витікає з соціально-політичних реалій розглянутих нами країн. Так, європейські програми толерантності в більшою мірою орієнтовані на дві проблеми:

– адаптація мігрантів і скорочення етнопсихологічних і соціокультурних дистанцій;

– подолання залишкових фобій по відношенню до різноманітних "альтернативних" субкультур і соціальних сегментів.

У США особлива увага приділяється просуванню "американської ідентичності" на підставі концепції "єдності і різноманіття", протидії соціально-побутовим проявам расизму і ксенофобії в молодіжному середовищі. У зв'язку з цим цікавий проект "Tolerance Minnesota", організатори якого підкреслюють: "Культурні відмінності роблять суспільство сильнішим, їх повинні поважати й охороняти".

Специфічним соціальним контекстом реалізації проектів розвитку толерантності в Індії є бідність і низький рівень грамотності (звідси, вкрай помітна "гуманітарна" складова індійських програм і, нерідко, їх масовий загальнонаціональний характер). В ПАР, крім низького рівня життя населення, все більш гостро постає проблема ВІЛ і СНІД, ставлення суспільства до людей, які з нею зіткнулися.

Четвертий аспект – високий рівень інформатизації проектів толерантності, що реалізуються в США і Європейських країнах. В західних суспільствах мережевий ресурс розглядається скоріше не як презентаційний (загальна інформація про цілі і завдання, контакти), а як інтелектуальний механізм, навколо якого складається не тільки "віртуальна" дискусійна спі-

льнота, але й коло "зацікавлених" волонтерів, які беруть участь і практичному здійсненні проектів.

По-суті, в сучасних країнах Заходу відбувся "Інтернет-проект" як спеціалізований формат "просування" толерантності (наприклад, "Multicultural pavilion" в США). В його основі лежить технологія інтерактивно-мережевого залучення, вільний обмін думками і досвідом кроскультурної взаємодії. Фактично, навколо таких проектів, "які живуть в мережі", складається "ринок інновацій" у сфері соціальної поведінки. Проект в цьому випадку – не адміністративно-управлінський, але інтелектуально-ресурсний центр, який виконує функцію технологічного, правового, фінансового та кадрового консультування [3, 8].

Таким чином, проведений аналіз дозволяє (з відомою часткою умовності) виділити три моделі формування толерантності:

– франко-німецьку – "толерантність через автономію";

– індійську – "толерантність через солідарність" (насамперед соціально-економічного характеру);

– американську – "толерантність через ідентичність" (сила Нації – в її культурному та етнічному розмаїтті).

Говорячи про можливе місце українських програм толерантності в рамках зазначеної вище системи координат, слід визнати, що український досвід – досить суперечливий. З одного боку, очевидні два аспекти:

– ухил українських проектів до тематики етнічної і конфесійної терпимості;

– прагнення продекларувати національну єдність через різноманітність і взаємний вплив етносів і культур (що певною мірою "зближує" українські проекти з американськими).

Важливий фактор подібності" українського та американського досвіду – переважно регіональний характер реалізованих проектів. При цьому в Україні інтелектуальний і творчий потенціал місцевих громад виявляється фактично не задіяним. Місцеві громади в таких умовах не є повністю "вимкненими" з даної сфери, але виконують функцію "нижнього поверху" регіональних програм, реалізуючи (часто формально) регіональну політику щодо розвитку толерантності з використанням адміністративних механізмів.

У той же час істотна відмінність американського, європейського та українського досвіду пов'язана з джерелами фінансування. У Франції і Німеччині більш істотну роль грають пожертвування приватних осіб (в тому числі, через Інтернет – гроші), в США – середнього і великого бізнесу. В Україні ця практика не вкоренилася і, в силу цього, вітчизняні установи, що працюють у сфері формування толерантності, орієнтовані на отримання коштів з бюджетів різних рівнів.

На наш погляд, серед реалізованих проектів толерантності можна виділити специфічний вектор – програми і технології, спрямовані на відтворення національної ідентичності ("проекти ідентичності"). В їх основі

лежить ідея мультикультуризму та етнічного різноманіття як необхідної умови громадянської консолідації і “сили” Нації. Дані проекти підкреслюють саме пріоритет громадянськості і політико-правової рівноправності над різними деструктивними формами інтолерантності.

Висновки. Таким чином, можна констатувати, що зарубіжний досвід формування толерантності представляє особливий інтерес з точки зору можливого використання окремих методик і організаційних форматів в сучасних умовах Очевидно, що процес формування толерантності в Україні 21 століття повинен будуватися, як, виходячи з національних соціальних і політико-культурних особливостей, так і з урахуванням новітніх тенденцій вдосконалення технологій толерантності, пов’язаних з імпульсами інформаційної макроцивілізації, активним розвитком крос-культурних та мережевих комунікацій.

Проведений аналіз зарубіжного досвіду ряду країн (Автралія, Канада, Франція, Німеччина, США, Індія, ПАР), безумовно, не може виступати “рецептом” одномоментного вирішення українських проблем. Але детальне осмислення локальної специфіки, методологічних і прикладних інновацій у цій сфері, які одержали широке поширення у світі – важливий крок до вироблення українських національних форматів і технологій формування толерантності.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : “МП Леся”, 2014. – С. 264 –288.

2. Балицкая И. В. Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии: дис… д-ра пед..наук: 13.00.01 / Ирина Валериановна Балицкая. – Москва, 2009. –30с.

3. Грива Ольга Анатоліївна. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : Дис… д-ра філос. наук: 09.00.10 /Ольга Анатоліївна Грива. – Київ, 2008. – 32с.

4. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика / А. Н. Джуринский. – М.: Гардарики, 2008. – 383с.

5. Зарівна О. Т. Мова як чинник формування толерантностіст у студентської молоді в глобалізованому суспільстві: автореф. дис…. канд. пед. наук:13. 00. 01/ Оксана Тимофіївна Зарівна.– К., 2008. –20 с.

6. Кристопчук Т. Є. Особливості формування готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності та виховання учнів у країнах Західної Європи // Інноватика у вихованні. – Випуск 1, 2015. –с. 59–70.

7. Кузаба І. В. Зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями // Вісник Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. М. Вержиховської, В. І. Співака. – Вип. 4. – Кам’янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2013. – С. 101 – 110.

8. Погребняк В. А. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн / В. А. Погребняк // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім.В. Г. Короленка: Педагогічні науки . – 01/2012 . – Вип.1(54): Педагогічні науки . – С. 69–75.

9. Степанова С. Н. Особенности системы дошкольного образования в США // Дошкольное воспитание. – №1, 2011. –С. 83–88.

10. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США: автореф. дис…. канд. педаг. наук:13.00.04/Ольга Володимирівна Орловська. –К., 2011.– 20 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Ляпунова В. А. Зарубежный опыт внедрения образовательных технологий формирования толерантности

В статье осуществлен анализ основных тенденций и закономерностей мирового педагогического процесса в сфере формирования толерантности подрастающего поколения на примере ряда стран (Австралия, Канада, Франция, Германия, США, Индия, Южно-Африканская Республика). Обращение автора статьи к опыту мультикультурных и полиэтничных социумов, которыми является большинство развитых демократических стран, дает возможность оценить масштабный инновационно-технологический потенциал в сфере формирования толерантности, накопленный "Западом" и "Востоком" за последние десятилетия. Безусловно, приведенный опыт не может выступать "рецептом" одномоментного решения украинских проблем. В заключении резюмирует, что детальное осмысление локальной специфики, методологических и прикладных инноваций в этой сфере, которые получили широкое распространение в мире – важный шаг к выработке украинских национальных форматов и технологий формирования толерантности

Ключевые слова*: *толерантность, поликультурное образование, педагогические технологии формирования толерантности.

Lyapunova V. Foreign Experience of Implementation of Tolerance Formation Technologies

The analysis of major trends and laws of world educational process in the sphere of tolerance formation of younger generation on the example of several countries (Australia, Canada, France, Germany, USA, India, South Africa) is done in the article. The author's study of the experience of multicultural and multiethnic societies,which are the majority of developed democratic countries, gives the opportunity to estimate a large-scale innovative-technological potential in the field of tolerance forming, gained by " West" and "East" over the past decades. The idea of a broad personalsocialisation and multicultural education which should promote better understanding, solidarity and tolerance in the relations both among individuals and ethnic, social, cultural and religious groups is in the centre of this concept of a "tolerant person". At the same time, the specifics of the approaches (discussed in the article), typical for each countryishighlighted in the article.So, a more narrow "specialised" approach to the tolerance formation, some of its aspects (for example, overcoming migration) prevails in the European countries and the USA.

A vivid example of such a "narrow" problem of a technological specialisationis a project "Create don't hate", implemented by the company "Worldstudio" within the multilevel program "Design Ignites Change" ("Design will change the world"). Its key idea is to give young people an opportunity to speak about the problems of tolerance (Giving Youth a Voice Around Issues of Tolerance). The technologies of tolerance formation in other countries are also analysed in the article.

Of course, the given experience cannot be a "recipe" of an instantaneous solution of Ukrainian problems. In conclusion it is proved that a detailed understanding of local peculiarities, methodological and applied innovations in this field, which are widespread in the world, is an important step to the development of Ukrainian national formats and technologies of tolerance formation.

***Key words**: tolerance, multicultural education, pedagogical technologies of tolerance formation.*

УДК 378.147:004:801

Н. В. МАКОВЕЦЬКА
доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті надано визначення дефініції "туристське виховання"; з огляду на мету виховного процесу, висвітлено мету туристського виховання; розкрито закони і закономірності туристського виховання – як загальні, що стосуються розвитку природи, суспільства і мислення, так і суто педагогічні; серед закономірностей виховання в туризмі, як пріоритетні, виокремлено визначальну роль спілкування, цілісність процесу виховання і взаємозалежність його компонентів, залежність результатів виховання не тільки від виховної діяльності, але і від реальних умов; з урахуванням загальних принципів виховання, висвітлено принципи туристського виховання; диференціюються поняття "простір" і "середовище"; надається характеристика туристичного соціокультурного простору регіону; визначаться одне з найактуальніших завдань сьогодення у нашій країні – патріотичне виховання молоді, визначається роль туризму в цьому процесі; обґрунтовується перспективність такого виду туризму, як студентський туризм.

Ключові слова:*виховний потенціал, регіональний туризм, мета, закономірності, принципи туристського виховання, туристичний соціокультурний простір регіону, патріотичне виховання, студентський туризм.*

Одним із пріоритетних напрямів багатогранної роботи з підготовки фахівців галузі є туризму є організація інтегрованого підходу до процесу їхнього виховання у дусі патріотизму, поваги до народів інших країн, шанобливого ставлення до світових історії, культури, традицій тощо. Безперечно без наявності цих якостей не можна говорити про високий рівень професіоналізму фахівця-туризмознавця.

Саме це і визначило мету статті – висвітлення окремих елементів понятійного апарату проблеми використання виховного потенціалу регіонального туризму у підготовці фахівців туристичної галузі, а також короткий огляд деяких шляхів туристського виховання студентів.

Загальновідомо, що метою виховання є формування гармонійно розвиненої та суспільно активної особистості з науковим світоглядом, високим духовним потенціалом, що бажає і вміє працювати на благо себе та суспільства.

Туристське виховання, на думку Н. Фоменко, є складовою виховання як цілісного процесу і вирішує проблему активізації діяльності громадян щодо взаєморозуміння та поваги між народами і суспільствами, а також виконує подвійне завдання: всебічно розвиває туриста та формує колективістське мислення громадян [12].

© Маковецька Н. В., 2015

Саме тому мету туристського виховання педагоги визначають так: збагачення особистості моральними, етичними цінностями; поповнення та закріплення знань з культурології; оздоровлення, розвиток адаптивних можливостей організму.

Проводячи паралель між такими двома процесами, як виховання і туристське виховання, зазначимо, що закономірності педагогічного процесу визначаються як відношення і залежності, які об'єктивно існують між різними педагогічними явищами і систематично повторюються, мають стійкий, необхідний і суттєвий характер. Це дає підстави стверджувати, що і туристське виховання ґрунтується на тих же законах і закономірностях, що виявляються у суспільному процесі різного рівня.

Насамперед це стосується загальних законів розвитку природи, суспільства і мислення – закону переходу кількості в якість; закону заперечення заперечення; закон єдності та боротьби протилежностей [1].

Звертаючись до результатів досліджень Н. Фоменко, проаналізуємо зміст педагогічних законів, які безпосередньо стосуються туристського виховання: закон соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів виховання в туризмі; це закон виховуючого та розвивального навчання; закон цілісності та єдності процесу виховання; закон єдності і взаємозв'язку теорії та практики виховання [12].

Отже, закони туристського виховання – це об'єктивні, внутрішні, суттєві та відносно стійкі зв'язки, які виявляються у туризмі під час організації та проведення виховного процесу.

Спираючись на результати наукових досліджень, визначимо такі закономірності виховання в туризмі: визначальна роль спілкування у вихованні туриста; цілісність процесу виховання в туризмі і взаємозалежність його компонентів; залежність результатів виховання не тільки від виховної діяльності, але і від реальних умов.

Відтепер, в межах розпочатого дослідження, визначимо принципи туристського виховання.

Так, С. Гончаренко виокремлює такі загальні принципи виховання: суспільна спрямованість виховання; виховання особистості в діяльності та спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; принцип гуманізму в поєднанні з високою вимогливістю; оптимістичне прогнозування; опора на позитивні якості особистості; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій школи, родини й громадськості; принципи національного виховання; виховання у громадянському, національному дусі; гуманізм, демократизм, природовідповідність; єдність родинного і суспільного виховання; наступність, спадкоємність поколінь [4].

В. Галузинський і М. Євтух визначають такі принципи сучасного виховання: гуманістичний характер змісту й методів виховання, який означає пріоритетність особистості дитини над загальним процесом масового (фронтального) колективного виховання; поєднання виховання й навчання

в єдиний навчально-виховний процес; урахування вікових та індивідуальних особливостей кожного у процесі виховання; створення морально-психологічного клімату в колективі, за яким би відчувався стиль педагогічної людяності й доброзичливості; поступове перетворення вихованця з об'єкта пасивного сприймання на суб'єкт активного самовиховання; плюралізм у діяльності громадських юнацьких і дитячих організацій, відмова від масового, огульного залучення до них [2].

Напевно, кожний погляд має своє обґрунтування та право на існування. В цілому принципи виховання визначають мету, спрямованість, зміст, організацію й методику виховного процесу.

На думку Л. Мороз, в основі принципів виховання у туризмі лежать закони та закономірності виховання.

Науковець дійшла висновку, що під принципами виховання у туризмі слід розуміти конкретні рекомендації щодо досягнення цілей туристського виховання, що стосуються регулювання різноманітних змістових стосунків учасників туристської діяльності; з'ясування провідних тенденцій виховання особистості засобами туризму; розв'язання суперечностей процесу виховання та умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення змісту, методів і форм виховної діяльності тощо [12].

Однією з умов ефективного використання виховного потенціалу регіонального туризму є створення сприятливого середовища. В межах нашого дослідження йдеться про регіональне соціокультурне середовище.

Висвітлимо наукові підходи до з'ясування сутності цього поняття.

За Н. Цимбалюк, регіональне соціокультурне середовище – складне багатовимірне поняття, наукова категорія, яка тільки набуває сталих характеристик. У широкому розумінні "регіон" розглядається як місцевість, що відрізняється від інших сукупністю природних та історично визначених соціальних, економічних, політичних, культурних ознак культурно-етнографічного районування [13].

В контексті розпочатого нами дослідження з'ясуємо взаємозв'язок складових регіонального простору, що дозволяє характеризувати його як цілісне утворення, у якому уможливлюються сталі культурні зв'язки, взаємодія відбувається на єдиному ціннісному підґрунті, є можливість організації соціально-педагогічного середовища.

А. Мудрик зауважує, що "регіон – це географічний простір, в якому відбуваються стихійна соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм способу життя, збереження і розвиток (чи навпаки) культурних багатств тощо" [9].

Слід зазначити, що, згідно з результатами наукових досліджень, для характеристики регіону застосовують поняття "середовище" і "простір". Безперечно це – не тотожні поняття. Простір трактується як одна з об'єктивних форм існування матерії, що характеризується протяжністю й обсягом, необмежена протяжність (в усіх вимірах, напрямах), відсутність будь-яких обмежень, перешкод у чомусь [11]. На думку О. Кравченка, в

науковому обігу існують переважно два виміри поняття “простір” – фізична величина і метафора. У фізичному просторі домінуючим є розміщення, позиція, розташування, відстань, які впливають на можливість взаємовпливів явищ. Метафоричний простір є унормуванням ідеї простору відповідно до певних культурних традицій або ситуації, що неминуче передбачає розширення чинників, які утворюють простір [6].

Щодо поняття “середовище”, то воно визначається як соціально-побутові умови, в яких живе людина (оточення); природні умови, в яких відбувається життєдіяльність певного організму (довкілля); речовина, тіла, що заповнюють простір і мають певні властивості [11].

Отже, поняття “соціально-культурний простір” застосовуємо для характеристики регіону в цілому, а термін “середовище” – для конкретних об’єктів.

З огляду на вищевикладене, туристичний соціокультурний простір регіону – це обмежена територія, що має традиційне історичне підґрунтя існування, але духовне буття якої дозволяє розширити межі, активізувати соціальні суб’єкти щодо розвитку культури, зокрема соціальної, застосовуючи при цьому туристичну діяльність як напрям активізації соціально-виховного потенціалу, що сприяє підвищенню культурного рівня розвитку регіону й уможливлює інтенсифікацію духовних та соціальних зв’язків у межах країни.

В контексті вищевикладеного зазначимо, що особливості соціокультурної діяльності вивчали Т. Кисельова та Ю. Красильников [5].

Отже, аналіз запропонованого наукового підґрунтя щодо активізації соціально-виховного потенціалу регіонального соціокультурного простору дозволяє стверджувати, що сучасний регіон – міцний фактор соціалізації особистості й груп, однак для його ефективного духовно-ціннісного функціонування слід запроваджувати туристичну діяльність як механізм реалізації регіонального соціального виховання.

Відтепер більш докладно висвітлимо окремі аспекти виховного впливу регіонального туризму на особистість.

Одним з найактуальніших завдань сьогодення у нашій країні є розбудова демократичної держави. У цьому процесі важко переоцінити значення громадянської спрямованості кожного члена суспільства. Але громадянська спрямованість може бути притаманна лише тим, хто не є відстороненим споглядачем, а щиро, усім серцем переживає все, що відбувається на теренах Батьківщини – тобто патріотично налаштованим верствам населення.

У зв’язку з цим слід зазначити, що відбувається постійний пошук нових ефективних форм і методів впливу на громадян держави щодо їх патріотичного виховання. В цьому зацікавлені держава, уряд, політичні партії та об’єднання, всі, хто прагне відстояти незалежність України, примножити національні надбання, гідно представляти державу за її межами.

Результати наукових досліджень засвідчують, що у сучасних умовах розбудови Української держави, особливого значення й актуальності набуває проблема патріотичного виховання підростаючого покоління, зокрема, студентства. Патріотичне виховання підростаючого покоління – одне з найважливіших завдань усіх ланок освітньої системи, а тому життя вимагає від педагогів знаходження оптимального поєднання форм, засобів і методів педагогічного впливу, пробудження непідробного інтересу, розвитку пізнавальних здібностей дітей і молоді. У зв'язку з цим. безперечним є той факт, що ефективним засобом патріотичного виховання майбутніх фахівців туристичної галузі є туристсько-краєзнавча робота [1,10].

Зміст туристсько-краєзнавчої діяльності студентів полягає в формуванні суспільної спрямованості особистості, її соціальної активності, наслідком чого є усвідомлене ставлення майбутніх фахівців туристичної галузі до навчання, праці, суспільної роботи, майбутньої професійної діяльності [8].

Відтепер з'ясуємо деякі особливості студентського туризму, який є однією з основних тенденцій розвитку туристської сфери.

До основних функцій студентського туризму можна віднести: економічну, яка полягає в тому, що студентський туризм є однією з галузей економіки; рекреаційну, яка показує, що різні види туризму орієнтовані, насамперед, на відновлення фізичних і психічних сил людини; гедоністичну, що відображає те, що різні поїздки по унікальним територіям, подорожі по культурно-історичних місцях так чи інакше пов'язані з отриманням задоволень, насолодою від здійснюваної діяльності; пізнавальну, характерну для різних видів туризму; світоглядну, яка полягає в тому, що туризм, як вид діяльності, формує у людини, яка цю діяльність здійснює, певний світогляд; аксіологічну, що дозволяє визначити місце туризму в системі культурних цінностей.

Отже, як засвідчують викладені вище положення, студентський туризм характеризується неабияким виховним потенціалом.

Усе вищевикладене надало нам змогу дійти висновку, що туристське виховання є однією зі самостійних складових процесу виховання, а тому має свої закономірності, цілі, завдання, принципи тощо. Одним із основних завдань організації туристичної діяльності є, безперечно, патріотичне виховання майбутніх фахівців галузі туризму. Цьому, зокрема, сприяє студентський туризм. Перспективи подальших розробок вбачаємо у подальшій конкретизації шляхів туристського виховання студентів.

Список використаної літератури

1. Бех І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна // Світ виховання. – 2007. – № 1. – С.23–34.

2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – 236 с.

3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1 : Философия логики / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – М. : Мысль, 1974. – 455 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 205.

5. Киселева Т. Основы социально-культурной деятельности: учеб. пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М., 1995. – 136 с.

6. Кравченко О. В. Культурна політика України в парадигмах сучасності: теоретико-методологічні аспекти культурологічної інтерпретації: монографія / О. В. Кравченко. – Х.: ХДАК, 2011. – 288 с.

7. Максимовська Н. О. Активізація соціально-виховного потенціалу регіонального соціокультурного простору в процесі анімаційної діяльності / Н. О. Максимовська // Вісник Харківської державної академії культури. – 2012. – Вип.37. – С.249-260.

8. Маланюк Т. З. Туризм і краєзнавство в школі : навчально – методичний посібник / Т. З. Маланюк. – 2-ге вид., доповн. – Івано – Франківськ : Плай ЦІТ, 2009. – 104 с.

9. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для высших учебных заведений / А. В. Мудрик. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.

10. Розвиток громадянської спрямованості особистості : монографія / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В. В. Янтоненко та ін. [за загальною редакцією М. Й. Бори шевського]. – К.: 2007. – 186 с.

11. Тлумачний словник української мови: Понад 12500 статей (близько 40000 слів) / [за ред. д-ра філолог. наук, проф. В. С. Калашника]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х.: Прапор, 2006. – 992 с.

12. Федорченко В. К. Педагогіка туризму / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І.Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К.:ВБ "Слово", 2004. – 296 с.

13. Цимбалюк Н. М. Інституціональна модернізація культурно-дозвіллєвої сфери в Україні: дис… д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Наталія Миколаївна Цимбалюк / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 40 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2015.

Маковецкая Н. В. Использование воспитательного потенциала регионального туризма в ходе подготовки специалистов туристической сферы

В статье приводится определение дефиниции "туристическое воспитание"; с точки зрения цели воспитательного процесса, освещена цель туристического воспитания; раскрыты законы и закономерности туристического воспитания – как общие, касающиеся развития природы, общества и мышления, так и чисто педагогические; среди закономерностей воспитания в туризме, как приоритетные, выделены – определяющая роль общения, целостность процесса воспитания и взаимозависимость его компонентов, зависимость результатов воспитания не только от воспитательной деятельности, но и от реальных условий; с учетом общих принципов воспитания освещены принципы туристического воспитания; дифференцируются понятия "простор" и "среда"; подается характеристика туристического социокультурного пространства региона; определяется одна из актуальных задач современности в нашей стране – патриотическое воспитание молодежи, определяется роль туризма в этом процессе; обосновывается перспективность такого вида туризма, як студенческий туризм.

Ключевые слова: *воспитательный потенциал, региональный туризм, цель, закономерности, принципы туристического воспитания, туристическое социокультурное пространство региона, патриотическое воспитание, студенческий туризм.*

Makovetska N. Using the Educational Potential of Regional Tourism in the Course of Preparation of Experts of Tourist Sphere

The article provides a definition of the definition of "travel training", which, in the context of the research, is viewed as an integral whole process of education, solving the

problem of the revitalization of the citizens about mutual understanding and respect between peoples and communities, as well as a dual task – to fully develop the tourist and forms collectivist thinking citizens, in terms of the goals of the educational process, the goal is lit tourism education; Revealed laws and patterns of tourism education – both general related to the development of nature, society and thinking, as well as purely educational purposes is the law of social conditioning, the content, principles and methods of education in tourism, the law educate and developing training, integrity and unity of the law of education, law of the unity and the relationship of theory and practice of education; among the laws of education in tourism, as a priority, highlighted – defining the role of communication, education and the integrity of the interdependency of its components, the dependence of the results of education not only on the educational activity, but also on the actual conditions; taking into account the general principles of education highlight the principles of tourism education; differentiate the concept of "open space" and "medium"; served characteristics of the tourism socio-cultural space of the region as a limited area, which has a traditional and historical foundations of the existence of a spiritual being which allows you to expand the boundaries, to strengthen social actors on the development of culture, in particular the social, using the tourist activities; defined by one of the most urgent challenges of our time in our country – the patriotic education of young people, defines the role of tourism in the process; substantiates the promise of this type of tourism, yak student tourism.

Keywords: *educational potential, regional tourism, objective laws, the principles of tourism education, socio-cultural space tourist region, patriotic education, student tourism.*

УДК 371.1

О. В. МАКОГІН
здобувач
Львівський НПЦ ІПТО НАПН України

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ У КОЛЕДЖАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю у коледжах. При аналізуванні було звернуто увагу на такі особливості: професійних вимог до якостей майбутніх фахівців; підготовки педагогічних кадрів для роботи у коледжах; впровадження зарубіжного досвіду; використання нових інформаційних технологій; організації процесу теоретичного навчання та виробничої практики.

Таким чином, проаналізувавши підготовку майбутніх будівельників у коледжах, ми виявили такі особливості педагогічної проблеми. Особливостями пов'язаними з формуванням професійних якостей є необхідність в креативно мислячих фахівцях, тобто оригінальних, активних, які використовують свої знання і здібності. Це дає можливість студентам імпровізувати в умовах виконання завдань, бути самостійними й активними.

Особливостями пов'язаними з підготовкою педагогічних кадрів є необхідність підвищення рівня методичної підготовки керівників виробничої практики. Особливостями впровадження зарубіжного досвіду є нові підходи до визначення шляхів подальшої трансформації професійної освіти в Україні. Особливостями пов'язаними з використання нових інформаційних технологій це їх висока інформаційна обізнаність підготовки майбутніх будівельників. Окрім того, існують великі можливості для застосування інформаційних технологій як засобу раціонального використання навчального часу. Щодо особливостей організації виробничої практики, то усі види практик повинні відповідати вимогам поетапності, інтегративності, ступневості та неперервності.

Ключові слова: *будівельний профіль, коледж, педагогічна проблема, виробнича практика.*

Професіоналізація майбутніх будівельників неможлива без залучення студентів у відповідну практичну діяльність, без здійснення діяльнісно-орієнтованих підходів до освіти та впровадження інноваційних технологій навчання. Однією з найбільш важливих проблем професійної освіти є відрив традиційного навчання від професійної діяльності, що часто призводить до відчуження студента від світу праці та обраної ним професії. У сучасних умовах професійна підготовка у коледжах покликана забезпечити багатопрофільність фахівця, його мобільність, готовність до зміни виду або змісту професійної діяльності. Для підготовки конкурентоспроможних фахівців необхідно створити добре організоване освітнє середовище. Ключові компетенції сучасного фахівця у галузі будівництва задаються основними замовниками - роботодавцями, державою і суспільством. Зміст навчання повинен відповідати тенденціям розвитку галузі, інакше освіта буде мати "наздоганяючий" характер.

© Макогін О. В., 2015

Нині досліджено низку близьких проблем професійної педагогіки: теоретичні основи процесу професійного навчання (А. Беляєва, О. Дубинчук, М. Кадемія, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, В. Радкевич), інтегративних процесів у професійній освіті (М. Берулава, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Стечкевич, Т. Якимович), професійної підготовки майбутніх будівельників (Б. Адабашева, Г. Гребенюк, І. Козловська, А. Литвин, М. Михнюк, К. Чудова). Методичні проблеми підготовки майбутніх будівельників розглянута в роботах О. Білик, О. Булейко, О. Гулай, Г. Гладишева, А. Цимбровського та ін.

Проблема активізації навчального процесу в коледжах, які готують фахівців у галузі будівництва, досліджувалась у працях Ю. Бадюка. Дослідником виявлено, що діапазон засобів інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів, досить широкий і різноманітний. До них, насамперед, відносяться проблемно-комунікативні завдання, пізнавально-дослідницькі проекти, навчальні дискусії, ділові ігри тощо [2].

М. Михнюк [6] теоретично обґрунтовано та розроблено комплексне методичне забезпечення модульного курсового професійно-технічного навчання і підвищення кваліфікації робітників будівельного профілю, що включає інтегровані програми, комплекти дидактичних модулів, робочі навчальні плани, засоби письмового інструктування (алгоритми дій, інструкції, інструктивні картки, технологічні картки, опорні схеми та конспекти, тести, критерії оцінювання навчальних досягнень), методичні рекомендації щодо засвоєння дидактичних елементів.

О. Гулай [3] доведено необхідність загального системного підходу до формування професійної компетентності фахівців-будівельників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр – у ланцюгу “ліцей – коледж – технічний університет” з урахуванням потреб виробництва у спеціалістах вказаних рівнів. Актуальним є інтеграційне перетворення традиційного змісту освіти, встановлення взаємозв’язків та узгодження програм викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти.

Проте, незважаючи на низку досліджень, проблему професійної підготовки майбутніх фахівців середньої ланки у галузі будівництва залишається не достатньо дослідженою. Поза увагою залишилися наукове обґрунтування організації виробничої практики студентів будівельних коледжів, механізми інтеграційної взаємодії ланок теоретичного та практичного навчання.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю у коледжах.

Ми в даний час живемо в суспільстві споживання, але перш ніж споживати, необхідно виробляти, творити. Більшість молодих людей цього не розуміє. У коледжі нерідко поступають соціально незрілі випускники шкіл, багато з невизначеними моральними орієнтирами і не з кращим рівнем отриманих знань. Підготовка практико орієнтовного фахівця можлива за

умови професійного навчання, де крім теоретичних знань, у студентів розвивають здатність і потребу до праці. Коледжі справляються з цим завданням, але дається це важкою працею викладачів і майстрів виробничого навчання.

Аналізуючи підготовку майбутніх фахівців будівельного профілю як педагогічну проблему ми звернемо увагу на особливості, що стосуються:

– професійних вимог до якостей майбутніх фахівців;
– підготовки педагогічних кадрів для роботи у коледжах;
– впровадження зарубіжного досвіду;
– використання нових інформаційних технологій;
– організації процесу теоретичного навчання та виробничої практики.

Щодо загальних професійних вимог до якостей випускників коледжів, то майбутній фахівець повинен володіти загальнонауковими, соціальними та інструментальними компетенціями: професійно використовувати одну з іноземних мов; уміти оцінювати історичні і сучасні процеси, проблеми в житті країни, тенденції світового розвитку, повинен мати високі моральні якості, вільно володіти державною мовою, звички організаторської та управлінської діяльності, вміти ухвалювати професійні рішення з урахуванням соціальних наслідків.

Щодо особливих професійних вимог до якостей молодшого бакалавра у галузі будівництва, то він повинен вміти: забезпечувати виробництво будівельно-монтажних робіт відповідно до проекту виробництва робіт, робочих креслень, вимог нормативних документів і термінів здачі об’єкту; організовувати роботу майстра з приймання і складування матеріалів, конструкцій, раціонального використання будівельних машин, транспортних засобів, розстановки і видачі завдань бригадам і ланкам; контролювати послідовність роботи, усуваючи порушення технології і забезпечуючи якість будівельно-монтажних робіт; контролювати дотримання вимог з охорони праці, протипожежної безпеки, захисту довкілля; користуватися покажчиком державних стандартів та нормативною документацією. Молодший бакалавр у галузі будівництва повинен знати: технологію та організацію будівельного виробництва, проектно-кошторисну документацію на об’єкти, що будуються, будівельні норми і правила на виробництво і приймання будівельно-монтажних робіт; конструктивні рішення будівель і споруд, основи розрахунку будівельних конструкцій; трудове законодавство, правила і норми з охорони праці, шляхи захисту довкілля; економіку, організацію праці, планування роботи на ділянці, основи управління трудовим колективом, єдині норми і розцінки, чинні положення про оплату праці.

Розглянемо особливості підготовки педагогічних кадрів для роботи у коледжах, які готують майбутніх будівельників. Одна з основних умов успіху освітнього закладу - в якості педагогічних працівників. Перш за все це формування мотивації до педагогічної діяльності. Важливу роль відіграє

професійна компетентність викладача, що полягає у володінні професійною діяльністю на високому теоретичному та практичному рівні, у здатності знаходити нестандартні рішення, ставити і реалізовувати завдання саморозвитку. Головним критерієм оцінки якості педагога виступає динаміка розвитку його професійної компетентності це і є одна з основних складових професійної культури.

Проведені А. Литвином та С. Мамричем дослідження [3, с. 61] показують, що переважна більшість викладачів коледжів технічного профілю та майстрів виробничого навчання не мають педагогічної освіти. Керівники виробничої практики, незважаючи на вагомі здобутки (маючи першу та вищу кваліфікаційні категорії, будучи переможцями та призерами різних професійних конкурсів), недостатньо ознайомлені з методикою виробничого навчання, або освоюють її самотужки. Таким чином, проблема підготовки педагогів має низку невирішених аспектів, які зумовлені недостатнім врахуванням специфіки навчання у будівельних коледжах та неузгодженістю рівнів в ступеневій професійній освіті.

Розглядаючи особливості впровадження зарубіжного досвіду на основі праць Н. Абашкиної, Т. Десятова, А. Каплуна, М. Пальчук, Т. Якимович нами проаналізовано практичну підготовку студентів професійних навчальних закладів Австрії, Великої Британії, Італії, Німеччини, Словенії, Туреччини, Фінляндії, Франції, Японії. На підвищення ефективності професійної освіти в зарубіжних країнах впливає участь роботодавців у розробці освітніх стандартів, здійснення контролю за їх реалізацією в конкретних навчальних закладах і на виробництві, зв’язок теоретичної та практичної підготовки [8]. Це дало можливість зробити висновок про необхідність урахуванням мобільності та динамічності професійного навчання в умовах реального виробництва.

Вивчення праць А. Добагяна, Е. Калицького, А. Казановського, Б. Менсфільда, Х. Шмідта, В. Плохія, А. Чабана, О. Щербак та інших дало змогу з’ясувати поняття стандартів компетентності, які використовуються в системах професійного навчання розвинених країн світу. Виявлено, що стандарти компетентності Великої Британії, Франції, Німеччини мають багато спільного, зокрема: чіткий зв’язок з робочим місцем, повний опис професії і трудової діяльності, гнучкий зміст модулів, розширення освітніх можливостей слухача, здійснення аналізу вимог ринку праці з метою визначення складових професійної компетентності.

Розглядаючи особливості впровадження нових інформаційних технологій у коледжах, які готують майбутніх будівельників, було виявлено суперечність між необхідністю використання прикладного програмного забезпечення у будівельній галузі та недостатньою підготовкою техніків-будівельників до його використання на практиці. Нові освітні стандарти передбачають освоєння студентами основ проектування з використанням автоматизованих та інформаційних систем. Для цього кожен викладач повинен не тільки мати навички роботи з комп’ютером, а й активно викорис-

товувати комп'ютерну техніку в навчальному процесі. Виникає необхідність в оснащенні аудиторій сучасною комп'ютерною технікою та прикладним програмним забезпеченням.

Досягнення успішної роботи та завершального процесу навчання є практика, а саме безпосередній зв'язок теоретичного навчання і виробничої практики. Практичні уміння і навички формуються на основі знань, що конкретизуються та вдосконалюються під час практики. Це визначає необхідність, по-перше, координації вивчення професійних дисциплін і виробничого навчання, по-друге, високого рівня спеціальних знань майстрів виробничого навчання, по-третє, наявність тісних зв'язків з виробництвом.

Розглядаючи особливості щодо організації виробничої практики під час підготовки молодшого бакалавра у галузі будівництва на основі власного досвіду нами виявлено, що усі види практик повинні відповідати вимогам поетапності, інтегративності, ступеневості та неперервності. Зокрема, особливості організації виробничої практики зумовлені оптимізацією зв'язків з виробництвом, врахуванням сучасних вимог ринку праці; впровадженням сучасних технологій будівництва тощо.

Таким чином проаналізувавши підготовку майбутніх будівельників у коледжах ми виявили такі особливості педагогічної проблеми. Особливостями пов'язаними з формуванням професійних якостей є необхідність в креативно мислячих фахівцях, тобто оригінальних, активних, які використовують свої знання і здібності. Це дає можливість студентам імпровізувати в умовах виконання завдань, бути самостійними й активними.

Особливостями пов'язаними з підготовкою педагогічних кадрів є необхідність підвищення рівня методичної підготовки керівників виробничої практики. Особливостями впровадження зарубіжного досвіду є нові підходи до визначення шляхів подальшої трансформації професійної освіти в Україні. Особливостями пов'язаними з використання нових інформаційних технологій це їх висока інформаційна насиченість підготовки майбутніх будівельників. Окрім того, існують великі можливості для застосування інформаційних технологій як засобу раціонального використання навчального часу. Щодо особливостей організації виробничої практики, то усі види практик повинні відповідати вимогам поетапності, інтегративності, ступневості та неперервності.

Перспективи подальших пошуків є визначення педагогічних умов виробничої практики майбутніх будівельників у коледжах.

Список використаної літератури

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища шк., 1998. – 207 с.

2. Бадюк Ю. В. Формування фахових знань майбутніх молодших спеціалістів будівельного профілю засобами ділових ігор [рукопис] / Ю. В. Бадюк. – Чернігів, 2009.

3. Гулай О.І Особливості ступеневої підготовки фахівців будівельного профілю / О. І. Гулай // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 4. – С. 100–106.

4. Литвин А. В. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці / А. В. Литвин, С. А. Мамрич // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 13. – С. 61–65.

5. Михнюк М. І. Організація модульного курсового професійно-технічного навчання і підвищення кваліфікації робітників будівельного профілю / М. І. Михнюк // Метод. реком. – Київ : "Основа", 2006. – 67 с.

6. Омельяненко Б. Л. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. / Б.Л Омельяненко. – М. : Высш. шк., 1989. – 224 с.

7. Пальчук М. І. Педагогічні умови організації виробничої практики учнів вищого професійного училища кулінарного профілю : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005.

8. Якимович Т. Д. Зарубіжний досвід організації та дидактичного забезпечення професійної підготовки / Т. Д. Якимович // Нові технології навчання : наук. – метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 227–231.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Макогин О. В. Подготовка будущих строителей в колледжах как педагогическая проблема

В статье проанализированы особенности профессиональной подготовки будущих специалистов строительного профиля в колледжах. При анализе было обращено внимание на следующие особенности: профессиональных требований к качествам будущих специалистов; подготовки педагогических кадров для работы в колледжах; внедрение зарубежного опыта; использование новых информационных технологий; организации процесса теоретического обучения и производственной практики.

Таким образом, проанализировав подготовку будущих строителей в колледжах, мы обнаружили такие особенности педагогической проблемы. Особенностями, связанными с формированием профессиональных качеств необходимость в креативно мыслящих специалистах, то есть оригинальных, активных, используют свои знания и способности. Это дает возможность студентам импровизировать в условиях выполнения задач, быть самостоятельными и активными.

Особенностями связанными с подготовкой педагогических кадров является необходимость повышения уровня методической подготовки руководителей производственной практики. Особенностями внедрения зарубежного опыта есть новые подходы к определению путей дальнейшей трансформации профессионального образования в Украине. Особенностями, связанными с использованием новых информационных технологий это их высокая информационная осведомленность подготовки будущих строителей. Кроме того, существуют большие возможности для применения информационных технологий как средства рационального использования учебного времени. Об особенностях организации производственной практики, то все виды практик должны соответствовать требованиям поэтапности, интегративности и непрерывности.

Ключевые слова: *строительный профиль, колледж, педагогическая проблема, производственная практика.*

Makogin O. Preparation of the Future Builders in College as a Pedagogical Problem

The article analyzes the features of professional training of future specialists in building profiles colleges. When analyzing attention was drawn to the following features:

– Requirements for professional skills of future professionals;

– Teacher training for college;

– The introduction of international experience;

– The use of new information technologies;

– Organizing the process of theoretical training and practice.

Thus analyzing the training of future builders in college we found the following features of educational problems. The features related to the formation of competencies is a need for creative thinking professionals, that is original, active, using their knowledge and skills. It enables students to improvise in terms of the tasks to be independent and active.

The features associated with the preparation of teaching staff is the need to improve the methodological training of managers practice. The features are the introduction of foreign experience new approaches to identify ways of further transformation of vocational education in Ukraine. The features associated with the use of new information technologies is their high information awareness training future builders. In addition, there are great opportunities to use information technology as a means of rational use of class time. As for the peculiarities of production practice, all practices must comply with the gradual implementation and continuity.

Prospects for further research is to determine the conditions of production of pedagogical practices in future builders colleges.

Key words: *profile building, college, a pedagogical problem, work placements.*

УДК 378:372.853

В. В. МАСИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що творчі вміння розвиваються в постійному і різноманітному навчанні при використанні наявних знань і умінь у конкретній навчальній діяльності. У статті зазначається, що щоб навчити людину творити, є лише один шлях – навчити її творчим процедурам, а саме: бачення проблеми в знайомій ситуації і в умовах невизначеності; самостійний переніс раніше засвоєних знань і умінь у нову ситуацію; бачення нової функції об'єкта; визначення структури об'єкта (проблеми, мети); бачення альтернативи рішення або його способу; комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новий відповідно до проблеми, що виникла.

Ключові слова: *творчість, творчі вміння, творче мислення, творча діяльність, майбутній педагог.*

Сучасна вища педагогічна школа має сприяти процесу оновлення суспільства. У центрі системи освіти – особистість, її прагнення до розуміння цілісної картини світу, культури як досвіду попередніх поколінь людей. Основне завдання педагогічної науки полягає в тому, щоб сформувати всебічно розвинену особистість із високими моральними засадами, здатну до інтелектуальної, творчої діяльності. Прояв творчості в будь-якій діяльності стає соціальною потребою суспільства, вирішальною умовою його ефективності та прогресу. Відповідно до цього в числі особливо важливих якостей особистості розглядаються такі, як: інноваційний стиль мислення, готовність до творчості, постійний пошук нестандартних способів здійснення будь-якої діяльності. Творчі вміння розвиваються в постійному і різноманітному навчанні при використанні наявних знань і умінь у конкретній навчальній діяльності. Ця обставина має велике значення в педагогічній діяльності, що вимагає поєднання як образного, асоціативного, так і теоретичного мислення, а також усвідомлення особистого ставлення до такої діяльності.

Мета статті – на основні аналізу психолого-педагогічної літератури визначити основні аспекти розвитку творчих умінь майбутніх педагогів.

Аналіз праць учених (В. Дружиніна [1], Д. Дьюї [2], П. Пономарьова [3], В. Шадрикова [4]) засвідчує, що немає одностайності в трактуванні понять "творчість" і "творча діяльність". Так, психологи вважають, що у зміст установки творчості включені найбільш інтимні об'єктивні цінності розумової діяльності суб'єкта, що відповідають його духовному світу. Крім того, вони зазначають, що для інтелектуальної творчості закономір-

© Масич В. В., 2015

ним є явище інсайту, тобто раптового осяяння, схоплювання елементів ситуації в тих зв'язках і відносинах, які гарантують вирішення завдання. Тому ідея управління процесом творчості, як правило, викликає жорсткий опір.

Творчість є мисленням у його найвищій формі. Вона виходить за межі необхідних для вирішення завдання вже відомих способів. При домінуванні творчості у процесі мислення вона виявляється як уява. При вищому прояві творчості у свідомості переважає натхнення, аж до осяяння, в особистості – потреба діяльності, в діяльності – прагнення до досягнення нових, раніше не поставлених цілей, шляхом нових, раніше не використовуваних засобів. Компоненти мети та способу діяльності мають виступати як обов'язкові умови майстерності й ініціативи. При цьому дотримується взаємозв'язок: інтерес – захоплення – натхнення – осяяння.

У генетичному плані творчість є створенням нових корисних комбінацій із елементів різних систем. Стосовно стереотипної, виконавської діяльності творчість є первинною, вона є найвищим видом діяльності людини [2].

Як процес творчість завжди оригінальна, тобто у процесі творчої діяльності завжди (принаймні, в одній її ланці) застосовують або нові засоби, або нові способи, нові програми діяльності. Творчість є діяльністю, що полягає у виробництві істотно нового, а саме: нових речей або нових способів (програм, технологій) діяльності, спрямованих на задоволення потреб людини у створенні нових духовних і матеріальних цінностей.

Творчість органічно пов'язана з пізнанням, відображенням дійсності, законів її розвитку та функціонування і включає підготовку, дозрівання, осяяння і перевірку. Центральним, специфічним творчим моментом вважається осяяння – інтуїтивне схоплення шуканого результату. Експериментальні дослідження показали, що інтуїтивне рішення виникає у предметній діяльності, доступній об'єктивному аналізу, тобто інтуїтивне рішення можливе на вивченій предметній ділянці.

У психології найбільш цілісну концепцію творчості як психологічного процесу запропонував Я. Пономарьов, який розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості, де "критерієм творчого акту є рівневий перехід: потреба в новому знанні складається на структурному вищому рівні організації творчої діяльності, засоби задоволення цієї потреби складаються на низьких структурних рівнях. Вони включаються у процес, що відбувається на найвищому рівні, що призводить до виникнення нового знання. Тим самим творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і може бути отриманий на основі логічного висновку" [3].

Основою успіху вирішення творчих завдань, на думку Я. Пономарьова, є здатність діяти "в умі", обумовлена високим рівнем розвитку внутрішнього плану дії. А сутність креативності (творчого створення) як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності та чут-

ливості, до побічних продуктів своєї діяльності. Творча людина бачить побічні результати діяльності, які є творінням нового, а нетворча – лише результати по досягненню мети (доцільні результати), проходячи повз новизну.

Як показують дослідження, в розвитку творчих умінь важливим є поєднання як чуттєвого, так і теоретичного, логічного пізнання, а також визначення місця асоціативного та репродуктивного мислення. Процес пізнання навколишнього світу включає безпосереднє або чуттєве пізнання й опосередковане або логічне пізнання. Чуттєве пізнання передбачає відображення навколишньої дійсності на рівні відчуттів, сприймань і уявлень.

У психології проблему розвитку творчого мислення розглядали Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші. Учені зазначають, що в процесі чуттєвого, теоретичного та логічного пізнання розвивається розумова діяльність студентів. Традиційна класифікація мислення передбачає поділ його на наочно-дієве (визначає здатність оперувати об’єктами, що безпосередньо сприймаються), образне (характеризується тим, що розумова діяльність здійснюється на образному матеріалі) та словесно-логічне (вид розумової діяльності, що використовується як засіб вираження виконаних в образах перетворень).

Процес взаємодії сприйняття, пам’яті, уяви та стратегічних методів мислення в ході навчання, зокрема навчання технологією, не є стихійним. Його ефективність, тобто формування творчих умінь, визначається системою цілеспрямованого педагогічного впливу. Питання формування творчих умінь, навчання стратегії мислення тих, хто навчається у процесі навчання, були розглянуті у працях Л. Матюшкіна, М. Меєрович, І. Лернера, В. Симоненко, Д. Тхоржевського та інших.

Питання співвідношення репродуктивного та продуктивного мислення при формуванні творчих умінь досліджені І. Лернером [5], Я. Пономарьовим [3] та іншими. Визначено залежність між репродуктивними способами діяльності (1-й і 2-й рівні засвоєння) та продуктивними (3-й рівень засвоєння). Ця залежність виражається послідовністю: 1-й рівень засвоєння; 2-й рівень засвоєння; 3-й рівень засвоєння.

Отже, розвиток творчих умінь можливий лише на засвоєному інформаційному теоретичному та практичному матеріалі у предметній сфері навчальної дисципліни.

Підтримуємо точку зору тих психологів, які стверджують, що творчі вміння студентів можна сформувати лише на міцній основі сформованих знань, умінь і навичок на репродуктивному рівні.

Важливо виховати у студентів уміння самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у стрімкому потоці інформації, який сьогодні набув лавиноподібного характеру. Дослідниками встановлено, що в даний час потік інформації подвоюється через кожні 5-7 років. Друковані джерела замінюються більш ємними та зручними електронними носіями. Все це вима-

гає інших, нетрадиційних підходів до набуття знань, до вироблення умінь засвоювати їх якомога ефективніше в одну і ту ж одиницю часу.

Процес сприйняття, осмислення і вирішення (розумова обробка) поставленого завдання передбачає бачення проблеми в ситуації, висунення гіпотези, побудова моделі, пошук вирішення, організацію діяльності з реалізації моделі та рефлексію.

При виконанні навчальних завдань студенти набувають необхідні вміння аналізу отриманої інформації, а дослідження складу предметної сфери виводить їх на усвідомлення головного, істотного, а також, – на набуття досвіду розробки алгоритму виконання операцій при роботі з даною інформацією. Така розумова діяльність студентів за умови дотримання виконання всіх зазначених операцій буде характеризуватися як діяльність, що розвиває творчі вміння.

Як зазначають психологи, сприйняття, осмислення, аналіз, абстрагування, моделювання, ідеалізація, можуть використовувати інформацію особливим шляхом, що виходять за межі раціонального підходу. Це дозволяє прийняти ідею, що на перший погляд виглядає неможливою. Об'єднання даних прийомів і становить основу розвитку творчих умінь.

Також психологи виходять із визнання соціально-діяльнісної обумовленості розвитку творчої діяльності людини, її стремлінь і потреб. Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники, та й автори різних творів, підкреслювали його неусвідомленість, спонтанність, неконтрольованість волі та розуму, а також незвичайні стани свідомості.

Однак, незважаючи на це, деякі психологи, педагоги, філософи стверджують, що несвідоме перебуває поза нашою свідомістю, тобто приховано від нас, невідоме нам і, отже, за самою своєю природою воно є чимось непізнаваним [6].

Однак останні дослідження у сфері психології показують, що несвідоме не відокремлене від свідомості непрохідною стіною. Процеси, що починаються в ньому, мають часто своє продовження у свідомості і, навпаки, багато що свідоме витісняється нами в підсвідому сферу.

Питання про співвідношення свідомого та несвідомого в розумовій діяльності розглянуті в працях Д. Дьюї [2], Я. Пономарьова [3] та інших.

Введений Я. Пономарьовим термін "установка" означає настрій суб'єкта, цілісний динамічний стан, що шляхом правильного відображення середовища, селекції психічних сил забезпечує відбір і виникнення таких психічних процесів і властивостей, які необхідні для реалізації проблеми, що постає перед особистістю. Педагогу, що працює над розвитком творчих умінь засобами технології, необхідно враховувати це психологічне поняття, для якого характерна єдність середовища та потреби. Дозрівання "установки" відбувається на основі єдності уявлюваної ситуації та актуальної потреби.

З педагогічної точки зору, творчість – це діяльність, у процесі якої створюються нові цінності, розвиваються здібності до творчої діяльності за рахунок формування творчих умінь.

Новизна може бути об'єктивною і суб'єктивною. Об'єктивною є новизна тоді, коли створеним продуктам діяльності немає аналогів. Якщо новизна є такою для суб'єкта діяльності, то вона суб'єктивна. З цих позицій можна розглядати новизну та творчість у навчальній діяльності. На думку В. Дружиніна [1], творчі вміння – це найвища форма інтелектуальної активності, найбільш важливою якісною характеристикою якої слугує інтелектуальна ініціатива. Відповідаючи на питання, чи можна навчати творчості, І. Лернер стверджує, що "творчості можна і треба вчити" [7].

Щоб навчити людину творити, є лише один шлях – навчити її творчим процедурам, тобто створенню тих структур, які становлять суть творчої діяльності. Все інше виконує допоміжну роль. Цими процедурами, неодноразово описаними в літературі, є такі: бачення проблеми в знайомій ситуації і в умовах невизначеності; самостійний переніс (ближній або дальній) раніше засвоєних знань і умінь у нову ситуацію; бачення нової функції об'єкта. Визначення структури об'єкта (проблеми, мети); бачення альтернативи рішення або його способу; комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новий відповідно до проблеми, що виникла [5].

З точки зору педагогіки творчість полягає у створенні об'єктивно або суб'єктивно якісно нового продукту, процес якої вимагає прояву однієї або декількох із зазначених процедур. І ці процедури треба навчитися розпізнавати, тому що, по-перше, не вміючи цього робити, викладач не в змозі цілеспрямовано їм навчити; по-друге, не в кожному з творчих завдань, кожна з процедур себе проявляє. Можна вирішити безліч завдань, не осмислюючи необхідності використання зазначених способів, виконання яких, на думку вченого, є основою розвитку творчих умінь. Самі ж способи вимагають певних тонкощів у осмисленні та усвідомленому застосуванні.

Сказане стосується, насамперед, емоційного аспекту теми. Емоційний аспект – один із найважливіших у процесі навчання. На жаль, існує переконання, що цілком достатньо, якщо викладач викладає матеріал серйозно, суворо, на основі переконливих даних, нехай навіть сухо і нецікаво. З цим погодитися не можна. Кожен викладач – учитель і вихователь молоді. Він повинен вміти зацікавити та захопити студентів, підтримати та зміцнити в них інтерес до майбутньої професії.

Поняття "творчість" включає безліч складників, серед яких першочергове місце займає творчий процес.

Крім того, "творчість цілком сумісна з системою і планомірністю. Творчість характеризується не осяянням і натхненням, а результатом роботи. Якщо створено щось нове – значить робота творча. Справа зовсім не в кількості "спроб і помилок". Завдання можуть і повинні "вирішуватися умінням, а не кількістю спроб" [8, с. 46].

У даний час триває пошук нових форм управління розвитком творчих умінь у техніці, науці. Так, у праці "Інженерна творчість" Р. Повілейко пише: "Що може бути цікавішим за розкриття природи талановитого мислення і перетворення такого мислення з рідкісних нестійких спалахів в потужний і керований вогонь пізнання" [6, с. 14].

Індивідуальність педагога виявляється через його емоції, фантазії, художній смак, почуття розмірів, форм і пропорцій, що виявляються у вигляді винахідливих ідей, а потім виражаються в моделі навчання, співтворчості з тими, що навчаються.

У ході цілеспрямованої освіти розвиток творчих умінь, як правило, рухається від найпростішого розуміння, уміння вникати в сутність визначень, від сприйняття понять і зв'язків, до розкриття їх глибокого внутрішнього змісту, суворого порядку, до вміння обґрунтовувати та доводити істинність висунутих положень.

У зв'язку з цим у змісті освіти можна виділити два актуальних аспекти:

– предметний аспект – аспект педагогічної культури педагога – це багато в чому об'єктивний аспект, пов'язаний із залученням до світу науки, з придбанням спеціальних умінь, що дозволяють пізнати світ творчості, створювати в ньому цінності;

– особистісний (суб'єктивний аспект) звернений на власне "Я" студента, на формування мотивації педагогічної діяльності, на пізнання себе, на набуття знань і способів педагогічної діяльності в системі навчання, спрямованих на формування позитивних особистісних якостей (уміння поставити мету, змоделювати систему навчання, здатність приймати рішення, визначати технології, вміння проводити педагогічний аналіз, давати оцінку тому, що відбувається), на здатність сприймати різні явища життя, професійно значущі для нього як для майбутнього педагога.

Так, Р. Повілейко вважає, що "здатність творчо мислити – мистецтво, але таке мистецтво, якому можна навчити і навчитися, в якому кожна людина може досягти успіху, якщо захоче" [6, с. 18].

Для майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю зміст педагогічної та матеріальної праці включає мислення, що вимагає як розвитку творчих умінь педагога, так і специфічного виду мислення, що зветься технічною творчістю.

Технічне мислення має трикомпонентну структуру, тобто понятійно-образно-дієву. Тут кожен компонент займає рівноправне місце і може бути як репродуктивним, так і творчим.

Розвиток педагогічного творчого мислення полягає в цілеспрямованому оволодінні досвідом творчої діяльності у професійно-педагогічній діяльності.

Педагогічне мислення – це розумова діяльність, пов'язана з розглядом педагогічних понять і об'єктів, їх властивостей і відносин, діяльність, пов'язана з умінням креативної діяльності та вміннями управління.

Рішення педагогічних завдань дає можливість студентові включитися в активний творчий пошук, активізувати творчу уяву, поступово формують вміння не лише застосовувати педагогічні знання за "зразком", а й знаходити нові способи вирішення не лише правильні, а й ефективні. Вирішення завдань відбувається від традиційного типу розумової діяльності, тобто від вертикального мислення, до мислення латерального, тобто процесу обробки інформації для розвитку творчих умінь і інтуїції.

Список використаної літератури

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 149 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика общих способностей (перевод с английского Н. М. Никольской). – М. : Совершенство, 1997. – 198 с.
3. Пономарев П. Я. Исследование проблем психологии творчества / П. Я. Пономарев. – М. : Наука, 1983. – 336 с.
4. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1994. – 201 с.
5. Современная дидактика, теория – практике / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М. : ИПП и МИО РАО, 1993.– 288 с.
6. Повилейко Р. П. Инженерное творчество / Р. П. Повилейко. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
7. Лернер И. Я., Журавлева К. И. Современная дидактика : Теория – практика / И. Я. Лернер, К. И. Журавлева. – М. : ИТПИ – МИО РАО, 1993. – 288 с.
8. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1986. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Масич В. В. Психолого-педагогические аспекты развития творческих умений будущих педагогов

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы определено, что творческие умения развиваются при постоянном и разнообразном обучении с использованием имеющихся знаний и умений в конкретной учебной деятельности. В статье говорится о том, что чтобы научить человека творить, существует лишь один путь – научить его творческим процедурам, таким как: видение проблемы в знакомой ситуации в условиях неопределенности; самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой функции объекта; определение структуры объекта (проблемы, цели); видение альтернативы решения ли его способ; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый соответственно возникающей проблеме.

Ключевые слова: *творчество, творческие умения, творческое мышление, творческая деятельность, будущий педагог.*

Masych V . Psychological and Pedagogical Aspects of Development of Future Teachers Creative Abilities

On the basis of analysis of psychological and educational literature determined that develop creative skills in a constant and varied learning when using existing knowledge and skills in a particular educational activity.

The manifestation of creativity in any activity is necessary in society, is a decisive condition for its efficiency and progress. Accordingly, among the essential personality traits are considered such as: innovative way of thinking, willingness to work, the constant search for innovative ways to carry out any activities. Creative skills develop in constant and varied learning when using existing knowledge and skills in a particular educational activity. This

fact is important in pedagogical activity that requires a combination of creative, associative and theoretical thinking, awareness of personal attitude to such activities.

The creative ability of students can be formed only on the solid foundation of existing knowledge and skills in reproductive level.

There is only one way to teach a man to create – to teach him creative procedures, to create those structures that are the essence of creativity. Everything else has a supporting role. These procedures often described in the literature are: vision problems in familiar situations and in the face of uncertainty; independent transfer of previously learned knowledge and skills in a new situation; vision of a new function of the object; determine the structure of the object (problem, purpose); vision alternative solution or method; combining previously learned ways of activities into new in accordance with the problems that arose.

Key words: *creativity, creative skills, creative thinking, creative activities, future teachers.*

УДК 378.147:373.31

С. Ю. МАСИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті розглянуто сутність понять "професійна підготовка", "готовність", "професіоналізм", "професійна компетентність". Професійна підготовка майбутнього педагога розглядається як процес, спрямований на досягнення результату, вираженого в багатоаспектній готовності та професійній культурі. Готовність педагога до професійної діяльності виражається у прагненні до самовираження, до прояву своєї індивідуальності у педагогічній діяльності; наявності знань щодо концептуальних засад особистісно-орієнтованої освіти; оволодінні різноманітними прийомами роботи. Професіоналізм розуміється як особлива властивість людей систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах. Професійна компетентність розглядається як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, готовність, професіоналізм, професійна компетентність, педагог.*

Освіта є найважливішим компонентом у системі заходів, що забезпечують прогресивне функціонування суспільства і держави. Педагог є ключовою фігурою педагогічного процесу, тому сучасне суспільство висуває до нього високі та складні вимоги, виконання яких потребує наявності індивідуальної позиції щодо власної професійної діяльності.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити сутність понять "професійна підготовка", "готовність", "професіоналізм", "професійна компетентність".

Освітній процес у вищому навчальному закладі має значний потенціал для професійного становлення майбутнього фахівця і формування в нього індивідуальної позиції щодо власної професійної діяльності. Для того, щоб мобілізувати потенціал, перевести його з резервного стану в активний, потрібна певна сила і спеціальне забезпечення. Спеціальне педагогічне забезпечення професійного становлення майбутнього фахівця є специфічною педагогічною діяльністю з управління функціонуванням і розвитком системної сукупності ресурсів (особистісних, інституційних, середовищних), що залучаються для здійснення процесу формування особистісно-професійної позиції індивіда, який передбачає визначення функціонального призначення кожного ресурсу, становлення взаємозв'язків їх функцій в певних організаційно-педагогічних формах [1].

У сучасних умовах процес формування особистості майбутнього педагога можна розглядати як стратегію, що реалізується через єдність відтворення і функціонування педагогічних кадрів, неперервність педагогіч-

© Масич С. Ю., 2015

ної освіти, котрі передбачають гнучкість, варіативність, динамічність у змісті і формах підготовки та перепідготовки педагога; орієнтацію на творчість, самобутність і індивідуальність кожного вчителя [2, с. 10].

У науці й практиці процес формування особистості педагога, розвитку його педагогічних здібностей і майстерності, оволодіння необхідними знаннями та навичками прийнято описувати за допомогою поняття "підготовка". Підготовку до педагогічної діяльності майбутній фахівець починає у процесі отримання педагогічної освіти. У зв'язку з цим найважливішим завданням педагогічної науки є розробка теорії, обґрунтування засобів вдосконалення, пошук умов, що забезпечують цілісність і системність підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі.

Аналіз наукових досліджень (О. Абдулліна, С. Архангельський, Ф. Авдєєв, Г. Бокарева, Є. Бондаревська, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Серіков, В. Сластьонін, Ю. Фокін та ін.) показав, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розробка понятійного апарату проблеми підготовки майбутніх педагогів є актуальною.

На думку В. Афанасьєва, Ю. Поваренкова, Е. Смирнова, В. Шадрикова, розгляд проблеми підготовки майбутнього педагога має відбуватися в різних аспектах: як форми соціалізації та індивідуалізації; як частини життєвого шляху особистості; як специфічної форми розвитку; як однієї з провідних форм прояву активності особистості [3, с. 10–11].

Історико-педагогічні та сучасні наукові дослідження свідчать, що поняття "підготовка" має різні інтерпретації та обґрунтування. Вкажемо деякі з них: суб'єктний підхід (А. Брушлинський, І. Зимня, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.): підготовка розуміється як формування готовності до продукування цінностей у планованих сферах; процес формування суб'єкта якісно нового типу; компетентнісний підхід (М. Скаткін, В. Шадриков та ін.): підготовка – це процес, який реалізує цілі освіти та формування компетенцій, застосування отриманого соціального досвіду; особистісно-орієнтований підхід (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, В. Серіков, В. Сластьонін та ін.): підготовка є динамічною системою, спрямованою на формування у кожного студента своєї освітньої траєкторії; на розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця і його здатності до самоосвіти.

В енциклопедичних виданнях поняття "підготовка" пов'язується з поняттям "готувати" (робити придатним, готовим для використання, для якоїсь мети, працювати над виконанням, здійсненням чого-небудь), тобто з досягненням готовності об'єктів до використання. Її також розуміють як "запас знань, навичок, отриманий ким-небудь" [4, с. 390], як процес створення і результат реалізації передумов для здійснення запланованих дій.

Поняття "підготовка" є родовим по відношенню до поняття "професійна підготовка майбутнього педагога", яке в педагогічних дослідженнях конкретизується за допомогою таких речових реалій, як: професійні знання, уміння і навички; професійно значущі якості особистості майбутнього

педагога; функціональні прояви якостей особистості педагога (рефлексія, автономність, сенсотворчість); особистісно-орієнтована професійна діяльність.

Учені (О. Абдулліна, І. Зимня, Л. Серебренніков, В. Сластьонін та ін.) професійну підготовку майбутнього педагога розглядають: а) як процес, спрямований на досягнення результату, вираженого в багатоаспектній готовності та професійній культурі; б) як систему, що включає декілька підсистем, в) як результат. Вважаємо, що різноманітність підходів, з одного боку, підтверджує багатоаспектність поняття "підготовка", а з іншого, – визначається пошуком та реалізацією шляхів і способів, що сприяють перетворенню потенціалу студента в "ресурс готовності до виконання практичних дій" [5, с. 98].

Підкреслимо, що специфічною ознакою сучасного підходу до аналізу проблем підготовки, є розгляд студента педагогічного ВНЗ як суб'єкта цього процесу. Вчені (Н. Боритко, І. Зимня, В. Серіков) виділяють низку ступенів суб'єктного становлення педагога: *перший ступінь* – вибір професії. На тлі орієнтації людини у світі професій перевага віддається педагогічній діяльності як професійній; відбувається засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі педагога з певною предметною сферою науки і культури. Основне завдання цієї ступені полягає в підготовці тих, хто навчається, до професійно-особистісного самовизначення як процесу вибору професії, в осмисленні значущості педагогічної діяльності; *другий* – самовизначення в професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовність до трансформації досвіду, пошук і затвердження власного педагогічного стилю. При цьому початок навчання в педагогічному ВНЗ є продовженням професійно-особистісного самовизначення суб'єкта, пошуку власних сенсів професійно-педагогічної діяльності; *третій* – професійний саморозвиток педагога, коли його авторська концепція реалізується в системі педагогічної діяльності (авторський досвід, освітні програми, проекти, що координують систему педагогічних чинників). Позиція педагога, як ціннісно-сенсова освіта, стає не лише основою, але і джерелом саморозвитку педагога, затвердження його професійної свободи та гідності.

Отже, специфіка професійної підготовки як процесуальної системи полягає в усвідомленні її як процесу суб'єктного становлення педагога. Елементами процесу є спадкоємні цілі, зміст, методи, характерні для кожного ступеня професійної підготовки, а також результати, що виражаються у змістовій характеристиці цих стадій.

Ученими-педагогами було розроблено багаторівневу систему підготовки майбутнього педагога, що включає в себе пропедевтичну, базово-інваріантну, варіативно-спеціалізовану підсистеми [2, с. 10–11]. Подібний підхід здатний забезпечити функціональну повноту змісту педагогічної освіти, взаємозв'язок методологічної, загальнопедагогічної, психологічної,

професійно-етичної, дидактичної складових підготовки; інтеграцію знань, формування у студентів сучасного стилю науково-педагогічного мислення, готовність до професійної самоосвіти. На думку авторів [2, с. 6], внутрішнім змістом процесу підготовки майбутнього педагога, його "механізмом" є специфічна самоорганізація особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт свого професійного становлення, відбувається освоєння і прийняття ним змісту та технологій сучасної освіти.

З точки зору В. Сластьоніна і Л. Подимової [6], в підготовці вчителя можна використовувати модель А. Вербицького, як задану систему переходів від навчальної діяльності до професійної за допомогою системи форм, методів, засобів навчання, предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності (контекстне навчання). В межах запропонованої А. Вербицьким [7] моделі студенти поступово переходять від абстрактних знакових моделей, що реалізуються в межах окремо взятих навчальних дисциплін і забезпечують фундаментальну підготовку, до конкретних предметних і міжпредметних моделей, що, в кінцевому підсумку, забезпечує перехід від учіння до праці.

О. Абдулліна, М. Левіна, В. Сластьонін підкреслюють, що головне завдання навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ полягає в підготовці студента до ефективної професійної трудової діяльності, а система професійної підготовки фахівця повинна забезпечити багатоаспектну готовність майбутнього педагога. Так, на думку В. Сластьоніна [8], система підготовки вчителя може бути представлена як поетапний рух: загальна підготовка – готовність і компетентність – професіоналізм (як кінцевий результат і сукупність досягнень особистості).

Отже, поняття "професійна підготовка" і "професійна готовність" є взаємозалежними та взаємообумовленими. Як вже було зазначено, кінцевою метою підготовки є формування такої професійної якості, якою виступає "готовність". Іншими словами, підготовка до професії є не що інше, як формування готовності до неї.

Розглянемо поняття "готовність до професійної діяльності" та його складники.

У психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін.) готовність визначена як концентрація або миттєва мобілізація сил особистості, спрямована на здійснення певних дій. Науково доведено, що готовність (як функціональний стан психіки) становить психологічну основу діяльності. При цьому наголошується, що в структуру готовності входять не будь-які знання, а лише ті, які забезпечують відповідну діяльності найбільшу продуктивність. Отже, можна розглядати готовність до діяльності як активний стан особистості, що забезпечує її самореалізацію в постановці та вирішенні певних завдань із урахуванням конкретних умов і власного досвіду.

Педагогічні дослідження готовності людини до професійної діяльності звернені, в основному, до аналізу різних її аспектів на основі цілісного педагогічного процесу з урахуванням його закономірностей, рушійних сил, суперечностей. Простежується тенденція розгляду дефініції "професійна готовність" як складного комплексного утворення особистості в трьох, умовно зафіксованих, аспектах: компонентному, комплексному, інтегрованому. При цьому компонентний аспект пов'язаний із вивченням окремих складових професійної готовності; комплексний передбачає розгляд взаємозв'язків окремих компонентів і необхідність їх урахування у професійній діяльності та процесі підготовки до неї; інтегрований пов'язаний із вивченням всіх компонентів, зв'язків і відносин між ними в межах системного підходу в пізнанні сутності предметів.

Досить докладно професійна готовність студентів до педагогічної діяльності досліджена в праці К. Дурай-Новакової [11], де проведено теоретичний аналіз проблеми, розроблена модель системи формування професійної готовності, визначена методологія і методика її вивчення. Автор доводить, що професійна готовність вчителя є регулятором педагогічної діяльності, особистісної передумовою її ефективності. Вчена розглядає готовність як закономірний результат професійної підготовки, розвитку професійної спрямованості, ознайомлення з професією, професійної освіти, виховання і самовиховання. Зміст професійної готовності являє собою єдність прагнень активно, творчо і самостійно виконувати професійно-педагогічні завдання, відчувати відповідальність за свою поведінку як педагога і бути готовим повністю використовувати в практичній роботі всі ті якості, знання та вміння, навички, набуті за час навчання у ВНЗ [11].

У науковій літературі зазначено, що слід розрізняти професійну підготовку педагога та його професіоналізм. Якщо перше поняття відображає процес оволодіння знаннями і навичками, то друге характеризує результат цього процесу і є якісною характеристикою. Під професіоналізмом розуміється особлива властивість людей систематично, ефективно та надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах.

Так, В. Сластьонін [12] використовує поняття "педагогічний професіоналізм" для позначення рівня кваліфікації педагога-практика. Формулюючи кваліфікаційну характеристику та професіограму педагога, автор використовує такі складові: показник відповідності випускника ВНЗ вимогам цієї характеристики; обізнаність студентів у домінантах свого педагогічного професіоналізму; володіння сучасними педагогічними парадигмами й основними педагогічними поняттями, технологією проектування педагогічного процесу, співпраці по вертикалі і по горизонталі, основами інформаційної культури.

Н. Кузьміна [13] в понятті "професіоналізм" виділяє дві взаємопов'язані складові: професіоналізм діяльності (володіння мистецтвом формування іншої особистості засобами своєї діяльності; якісну характеристику суб'єкта цієї діяльності, яка визначається мірою володіння ним сучас-

ним змістом і засобами, продуктивними способами вирішення професійних завдань); професіоналізм особистості (проявляється у практичній діяльності як відображення досвіду конкретного педагога, чиї особистісні якості можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати продуктивному вирішенню педагогічних завдань).

Отже, можна стверджувати, що поняття "професіоналізм" відображає такий ступінь оволодіння структурою професійної діяльності, який відповідає існуючим у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Бути професіоналом – означає вміти реалізовувати знання та індивідуальний потенціал, домагаючись необхідного результату.

У наукових дослідженнях також представлені поняття "професійна компетентність", "компетентність педагога" (В. Адольф, Н. Кузьміна та ін.), "педагогічна компетентність" (І. Колесникова, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Є. Рогов, В. Сластьонін).

Так, Н. Кузьміна [13] розглядає професійну компетентність як обізнаність педагога, як властивість його особистості, що дозволяють продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини. Інші автори (А. Вербицький, А. Маркова) визначають професійну компетентність як ступінь володіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. В. Сластьонін, А. Міщенко, Л. Спірін розглядають професійну компетентність вчителя з позицій рівневого підходу – як здатність особистості на різному рівні вирішувати різні класи педагогічних завдань.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що більшість авторів розуміють професійну компетентність як продуктивну поведінку людини (особистості) у здійсненні будь-якої діяльності.

На різних етапах розвитку науки були висловлені такі положення, що розкривають сутність професійної компетентності педагога: наявність глибоких знань вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський); прояв поінформованості про взаємини з вихованцями та здійснення різних механізмів розуміння іншої людини (П. Каптерєв, В. Сухомлинський); володіння педагогічною майстерністю і педагогічною технікою (В. Кан-Калік, Н. Кузьміна); володіння комплексом професійно значущих якостей і властивостей: здатністю до рефлексії та співробітництва, гнучкістю, товариськістю, ціннісними орієнтирами (В. Адольф, Є. Климов).

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що поняття "підготовка", "готовність", "професіоналізм", "компетентність" розглядаються з різних позицій, відображаючи їх істотні ознаки та психолого-педагогічні складові. При цьому розходження в розумінні названих понять пояснюється специфікою авторських концепцій і методологічним апаратом, покладеним в їх основу.

Список використаної літератури

1. Тимонин А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета : Автореферат дисс. … д-ра пед. наук / Андрей Иванович Тимонин. – Кострома, 2008. – 42 с.
2. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под общ. ред. В. Л. Матросова. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.
3. Подготовка учителя математики : Инновационные подходы : учеб. пособие / Под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.
4. Лопатин В. В. Малый толковый словарь русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1993. – 704 с.
5. Серебренников Л.Н. Комплексная технологическая подготовка школьников : монография / Л.Н Серебренников. – Ярославль : ЯГПУ, 2004. – 551 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова . – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
8. Сластёнин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластёнин, А. И. Мищенко. – М. : Логос, 2000. – 422 с.
9. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 175 с.
10. Лакоценина Т. П. Подготовка учителей начальных классов к реализации личностного подхода к педагогической деятельности : Автореф. дисс. … канд. пед. наук / Т. П. Лакоценина. – Волгоград, 1997. – 20 с.
11. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : Дисс. … д-ра пед. наук. / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
12. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Масич С. Ю. Основные категории профессионального образования педагогических кадров

В статье рассматривается суть понятий “профессиональная подготовка”, “готовность”, “профессионализм”, “профессиональная компетентность”. Профессиональная подготовка будущего педагога рассматривается как процесс, направленный на достижение результата, выраженного в многоаспектной готовности и профессиональной культуре. Готовность педагога к профессиональной деятельности выражается в стремлении к самовыражению, проявлению своей индивидуальности в педагогической деятельности; наличии знаний про концептуальные основы личностно-ориентированного образования; овладении различными приемами работы. Профессионализм понимается как особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Профессиональная компетентность рассматривается как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, готовность, профессионализм, профессиональная компетентность, педагог.*

Masych S. The Main Categories of Professional Teachers Education

In modern conditions the formation of the teacher individuality can be seen as a strategy, implemented through unite reproduction and functioning of teaching staff, continuity of teacher education, which provide flexibility, variability, dynamics in the content and forms of teacher training and retraining; focus on creativity, originality and individuality of each teacher.

According to scientists the problem of teacher preparation should be done in different ways: as a form of socialization and individualization; as part of the life course of the individual; as a specific form of development; as one of the leading forms to display person activity.

Professional training of future teachers is considered by scientists as a process aimed at achieving results expressed in many aspects of readiness and professional culture; a system that includes several subsystems and result. Also, scientists have isolated a number of degrees of subjective becoming a teacher: choice of profession; self-determination in the profession; professional self-development.

Specificity of professional training as procedural system is to be aware of how subjective the process of becoming a teacher. The elements of the process are inherited objectives, content, methods specific to each stage of professional training, and the results are expressed in semantic characteristics of these stages. Preparation for the profession is nothing like the formation of preparedness for it. Readiness to teacher professional activity is expressed in the desire to express themselves, to exercise their individuality in teaching activity; availability of knowledge on the conceptual foundations of personality-oriented education; mastering various techniques of work and other.

Also, teacher training often associated with such concepts as professionalism and competence. Professionalism means a special property of people systematically, effectively and safely perform complex operations in a variety of conditions. Professional competence scientists consider as: awareness of the teacher as the property of his personality that allow efficiently solve teaching and educational tasks aimed at identity formation of another person; degree of ownership for knowledge, skills, ways of life, conglomerate psychological qualities necessary to carry out educational activities.

Key words: *professional training, readiness, professionalism, professional competence, teacher.*

УДК [001.891:796.011.1]:37.014(438)(045)

О. М. МОЗОЛЕВ
кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПОЛЬЩІ

У статті обґрунтовані методологічні основи дослідження системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі. Розкрито сутність базових понять: "система", "управління", "система управління", "система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту". Структурно визначені основні етапи методології дослідження системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Ключові слова: *методологія, система, управління, структура, освіта, фізична культура.*

Вступ Польщі до Європейського Союзу значною мірою здійснив вплив на рівень інтенсифікації розвитку та розбудови соціальних інститутів держави. Освіта в сфері фізичної культури і спорту визначена однією з пріоритетних напрямів і найважливіших складових загальної освіти людини, яка забезпечує створення передумов до перманентного удосконалення рівня фізичної підготовки впродовж усього життя, високого рівня здоров'я, соціальної активності, творчого довголіття, трудового потенціалу особистості. На думку польських науковців [1; 2; 3], набуття якісної освіти індивідом в сфері фізичної культури і спорту Польщі великою мірою залежить від оптимальної організаційної структури та розподілу функцій управління освітою в сфері фізичної культури та спорту в цілому, а зокрема процесом її стандартизації. Така оптимізація можлива лише у випадку наявності високого рівня розвитку науково-методичного базису управлінської складової в освітній галузі сфери фізичної культури і спорту Польщі. В контексті нашого дослідження необхідно відзначити те, що вирішення висунутих завдань роботи, отримання науково достовірних і обґрунтованих результатів, які характеризуються багатоплановістю, складністю, полімодальністю за своїм змістовим наповненням, можливе лише за умови ґрунтовного аналізу та висвітлення змісту методологічних основ організації та проведення дослідження.

Польський досвід управління розвитком освіти вивчали А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко та ін. Проблеми навчання фізичному вихованню в закладах освіти Польщі розглядали в своїх роботах С. А Вавренюк, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман та ін.

© Мозолев О. М., 2015

Разом із тим питання методології дослідження системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі не знайшли свого відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є обґрунтування методологічних основ дослідження системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі.

Як зазначають вітчизняні та польські науковці [4; 5], необхідність дослідження і обґрунтування методологічних основ управління розвитком освіти обумовлена складністю сучасної науки в частині її структури емпіричного та теоретичного знання, способів його обґрунтування та перевірки, широкого використання методів опису властивостей матеріальних об'єктів за допомогою штучно створюваних абстракцій, ідеалізованих моделей, знакових об'єктів тощо.

Розглядаючи систему управління розвитком освіти в сфері фізичної культури та спорту Польщі ми конкретизуємо предмет нашого дослідження, уточнивши зміст базових понять: "система", "управління", "система управління", "система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту". На нашу думку, вищеозначені поняття достатньо ґрунтовно розглянуті, з точки зору відповідності до нашого предмета дослідження, в працях І. Л. Гасюка [5; 6].

Під поняттям "система" (від грецької *systema* – ціле, складене з частин; з'єднане) розуміється безліч елементів, що знаходяться в відношеннях і зв'язках один із другим, які утворюють певну цілісність, єдність [7, с. 1226]. У нашому дослідженні під системою розуміється сукупність взаємопов'язаних і розташованих у певній послідовності елементів, що складають цілісне утворення. Основними характеристиками будь-якої системи є структура її елементів, розподіл функцій між ними, взаємозв'язок структурних елементів всередині її і з довкіллям. До найбільш складних типів систем відносяться цілеспрямовані системи, поведінка яких підпорядкована досягненню певної мети. Під елементами системи розуміється відносно неподільні частки цілого, об'єкти або операції, які в сукупності утворюють систему.

Під поняттям "структура" (від латинської *structura* – побудова, розташування, порядок) розуміється сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність, тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей під час різноманітних зовнішніх і внутрішніх змін [7, с. 1294]. Структура системи – це закономірні стійкі зв'язки між елементами системи, які відображають просторове та часове розміщення елементів і характер їх взаємодії. Структура є важливою характеристикою системи у зв'язку із тим, що за одного і того ж складу елементів, але за різних умов взаємодії між ними, змінюється призначення системи та її можливості. Функція системи – це зовнішні прояви властивостей об'єкта (системи або її елементів) в даній системі відносин, певний спосіб взаємодії об'єкта з оточуючим середовищем. Внутрішні та зовнішні функції регулюються поєднанням прямих та зворотних зв'язків, позитивних і негативних [6].

Мета системи – досягнення певного якісного кінцевого стану, або зміни, до яких вона прагне внаслідок своєї структурної організації. Мета системи виражається у вигляді цільової функції, і зазвичай, система цілеспрямовується у декількох напрямах, що утворює певну ієрархію цілей [6]. Не зупиняючись на класифікації систем відзначимо, що відповідно до предмета нашого дослідження ми розглядаємо складні системи. Складною системою є лише та система, яка складається з елементів різних типів і володіє різноманітними зв'язками між ними. До основних характеристик складних систем відносять: наявність великої кількості взаємозв'язаних і взаємодіючих між собою елементів; складність функцій, які виконує система, багатовекторність напрямів досягнення намічених цілей функціонування; можливість поділу системи на підсистеми, цілі функціонування яких підпорядковані загальній меті системи; наявність управління з ієрархічною структурою побудови, розгалуженої інформаційної мережі з інтенсивними потоками інформації; наявність взаємодії із оточуючим середовищем та функціонування в умовах великого впливу випадкових факторів [6]. Таким чином, в нашому дослідженні ми відзначаємо, що систему управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі можна класифікувати як складну, адже вона є організованою, цілісною, відкритою, ієрархічною, складається з численних взаємопов'язаних елементів, які утворюють системну єдність із полівекторною функціональною цілеспрямованістю.

Під поняттям "управління" розуміється цілеспрямований вплив керуючої системи (суб'єкта управління) на керовану систему (об'єкт управління) з метою її переводу на більш високий рівень функціонування або у стан, який є найбільш доцільним за певних умов [6]. Під поняттям "загальне управління" розуміється управлінська діяльність і процеси, які пов'язані з розробкою концепції і стратегії розвитку організації, системи, постановкою мети, плануванням, організаційною та розпорядницькою діяльністю, координуванням і контролем, а також коректуванням раніше прийнятих рішень [6]. Схематично структура загального управління виглядає як послідовність взаємозв'язаних процесів:

1. Аналіз середовища.
2. Визначення мети та системи цілей.
3. Добір стратегії.
4. Виконання стратегії.
5. Оцінка і контроль за реалізацією стратегії.

У процесі розвитку цивілізації людини доведено, що управління є необхідним тому, що цей процес забезпечує рівновагу в будь-яких системах, впливає на їх поступальний розвиток, ефективну діяльність колективів людей, а без нього наступає колапс, анархія, безладдя [6].

Визначення терміна "управління" в наукової літературі Польщі можна зустріти в багатьох дефініціях, які характеризують різни аспекти цього процесу. R. Griffin вважає, що управління – це комплекс заходів, які включають в себе планування, прийняття рішень, організацію і проведення дія-

льності з керування людьми спрямованої на розкриття ресурсів організації (людських, фінансових, матеріальних, інформаційних, тощо) для покращення ефективності її діяльності в досягненні визначених цілей [8, с. 36]. Дещо іншої точки зору дотримується A. Koźmiński, який стверджує, що суттю управління є контроль над різноманітністю та перетворення потенційного конфлікту у співпрацю. Він пояснює, що співпраця не обмежується тільки діяльністю всередині організації, а включає в себе відносини з зовнішніми зацікавленими сторонами і спрямована на забезпечення розвитку. Крім того, він вважає, що управління – це конструювання реальності з доступних матеріальних і нематеріальних ресурсів, що полягає у свідомому створенні відповідних умов, щоб організація здійснювала свою місію відповідно до мети, принципів діяльності, зберігала необхідний рівень узгодженості та сприяла подальшому стабільному розвитку [9, с. 16]. W. Goriszowski, J. Harazińska, P. Kowolik відмічають, що під управлінням розуміється цілеспрямована дія на об'єкт або процес з метою зміни його стану або результатів діяльності у зв'язку зі зміною зовнішніх або внутрішніх обставин [10, с. 18]. B. Kaczmarek, C. Sikorski визначають управління як процес координації колективних зусиль для досягнення цілей організації, використовуючи організаційні структури, засоби і методи роботи системи, тобто управління полягає у свідомому і раціональному формуванні взаємозв'язків між елементами організаційної системи [11, с. 37].

Сутність управління освітою полягає в здійсненні цілеспрямованого та перспективного впливу на всі ланки організації освітнього процесу з метою всебічного і гармонійного розвитку людини [12]. Як відзначають польські науковці W. Goriszowski, S. Witek [12, 13], реформування системи управління освітою вимагає методологічного обґрунтування, чіткого визначення цілей і завдань, змісту, методів і технологій, конкретизації основних вимог, що висуваються до управління освітніми системами різного рівня функціонування, форм власності та підпорядкування.

Під поняттям "система управління" розуміють цілісну, структурно організовану на єдиній принциповій основі сукупність інститутів, функцій, відносин, процесів, принципів та методів управління [5]. Будь-яка система управління складається з суб'єкта й об'єкта управління, які, в свою чергу, виступають підсистемами і, абстрагуючись від системно-структурних взаємозв'язків, можна розглядати як відносно самостійні складні соціально-економічні системи. В контексті нашого дослідження об'єктом системи управління розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі виступає відкрита, складна, динамічна соціально-економічна система – освітня галузь у сфері фізичної культури і спорту з усіма її складовими – структура, функції, принципи функціонування, стандартизація і якість, усі види забезпечення, освітній і виховний процеси тощо. Суб'єктом системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту виступає система державної влади Польщі в особі її структурних органів, громадських організацій управління освітою, зацікавлених сторін. У даному кон-

тексті слід зазначити, що Польща є членом країн ЄС, тому вектори розвитку освіти, діяльність органів державної влади багато в чому визначаються Радою Європейського Союзу, іншими вищими органами управління Європейського Союзу.

Не зупиняючись на поняттях "розвиток", "освіта", "сфера фізичної культури і спорту", які ми ґрунтовно розглянули у попередніх роботах [14], можна сформулювати поняття "система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі". З точки зору системного та структурно-функціонального підходів – це впорядкована на єдиній нормативно-правовій основі сукупність органів управління, які здійснюють цілеспрямований, систематичний, організуючий, координуючий, контролюючий вплив на освітню сферу фізичної культури і спорту Польщі. Система управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі регламентує протікання освітнього та виховного процесів, здійснює вплив на процеси якості та стандартизації освіти, визначає правові засади управління процесами забезпечення освіти в сфері фізичної культури і спорту. Серед них можна виділити наступні: кадрове, організаційне, матеріально-технічне, фінансове, нормативно-правове, медичне забезпеченням. Метою функціонування системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі є підвищення ефективності освітньої діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Як зазначають фахівці, в сфері управління [6; 15] проблема методології досліджень систем управління є актуальною і науковцями робиться спроба визначити сутність понять "методологія" та "структура методології" з позицій структурного підходу, окреслити структурно-логічні моделі дефініцій вищеозначених понять. Методологія – це навчання про структуру, логічність організації, методи і засоби діяльності. Методологія науки – це навчання про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання [7, с. 808]. В широкому сенсі під методологією наукового пізнання розуміють систему способів і прийомів, які використовуються в дослідницькій діяльності, а також як вчення про цю систему, теорію методів наукової діяльності. Конкретизуючи поняття "методологія" зазначимо, що це філософське вчення про систему методів наукового пізнання і наукової діяльності, яка спрямована на перетворення дійсності, вчення, про застосування принципів, категорій, законів діалектики і науки до процесу пізнання та практики з метою набуття нових знань [16, 17]. Методологія наукового дослідження – це логічна організація діяльності фахівця, яка полягає у визначенні мети та предмета дослідження, підходів і орієнтирів до його проведення, виборі засобів і методів, які визначають отримання найкращого результату [18]. Структурно основні етапи методології дослідження системи управління складаються з:

– уточнення мети розвитку і функціонування керованої системи, її складових (у нашому дослідженні це освіта в сфері фізичної культури і спорту Польщі);

– дослідження тенденцій розвитку системи управління (об'єкта і суб'єкта управління) у функціональному середовищі;

– виявлення факторів, які забезпечують досягнення мети об'єктом управління, а також і тих, які перешкоджають цьому процесу;

– збір необхідних даних для розробки комплексу заходів (суб'єктом управління) щодо удосконалення функціонування об'єкта управління;

– отримання необхідних даних для розробки і впровадження (суб'єктом управління) сучасних моделей, методів, засобів у практичну діяльність об'єкта управління з урахуванням фактичних умов функціонування системи управління в цілому [19].

Методологія досліджень систем управління передбачає дотримання основоутворюючих принципів: цілісності, сумісності елементів цілого, функціонально-структурної побудови цілого, розвитку, лабілізації функцій, поліфункціональності, інтерактивності, вірогідності оцінок, варіантності [20]. Конкретизуючи щодо нашої роботи, до предмета дослідження системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі необхідно віднести: визначення складу та структури системи, організацію системи, типологію, композицію, гомеостат, керованість, централізацію, оптимізацію організаційної структури, мету, завдання, принципи функціонування і розвиток системи управління (об'єкта і суб'єкта) [21].

Висновки.

1. У нашому дослідженні "система управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі" розуміється, з точки зору системного та структурно-функціонального підходів, як впорядкована на єдиній нормативно-правовій основі сукупність органів управління, які здійснюють цілеспрямований, систематичний, організуючий, координуючий, контролюючий вплив на освітню сферу фізичної культури і спорту Польщі, які регламентують протікання освітнього та виховного процесів, процесів якості та стандартизації освіти, визначають правові засади процесів управління кадровим, організаційним, матеріально-технічним, фінансовим, нормативно-правовим, медичним забезпеченням освіти в сфері фізичної культури і спорту з метою підвищення ефективності її функціонування.

2. Будь-яка система управління складається з суб'єкта й об'єкта управління, які в свою чергу виступають підсистемами, які, абстрагуючись від системно-структурних взаємозв'язків, можна розглядати як відносно самостійні складні соціально-економічні системи. В контексті нашого дослідження об'єктом системи управління розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі виступає відкрита, складна, динамічна соціально-економічна система – освітня галузь у сфері фізичної культури і спорту, з усіма її складовими – структура, функції, принципи функціонування, стандартизація і якість, усі види забезпечення, освітній і виховний процеси тощо. Суб'єктом системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту виступає система державної влади Польщі в особі її органів, громадських органів управління освітою, зацікавлених сторін. У да-

ному контексті слід зазначити, що Польща є членом країн ЄС, тому вектори розвитку освіти, діяльність органів державної влади багато в чому визначаються Радою Європейського Союзу, іншими вищими органами управління Європейського Союзу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у дослідженні мети, функцій і завдань системи управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі.

Список використаної літератури

1. Ryszkowska E., Żyśko J. Zmiany organizacyjne w kulturze fizycznej w Polsce po 1990 roku, w: Filozoficko-sociologickie Dimenze Telesne Kultury – Sbornik z cesko-polskeho sympozia, pod red. S. Horaka, FTK UP Olomouc, 1995 – S. 66-68.

2. Jaczynowski L., Żyśko J. System organizacyjny polskiego sportu wobec integracji ze strukturami europejskimi, w: Sport w procesie integracji europejskiej, Warszawa, 1998 – S. 102–108.

3. Zdrada J. Polityka państwa w dziedzinie dostosowania polskiego szkolnictwa wyższego do standartów europejskich / J. Zdrada // Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań integracji europejskiej : 10 biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu / [red. J. Osiecka, A. Chodyra]. – Warszawa : BSiE. KS, 2001. – S. 28–35.

4. Jerzy M. Brzezyński (2011). Metoldologia badań społecznych. Poznan: Wydawnictvo Zysk i S-ka, 626 s.

5. Гасюк І. Л. Державне управління фізичною культурою та спортом: стан та перспективи розвитку: Монографія. – Хмельницький: ПП Балюк І. Б., 2011. – 432 с.

6. Гасюк І. Л. Підходи до дослідження системи державного управління розвитком фізичної культури і спорту // Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. пр. – Д.: Вид-во ДРІДУ НАДУ, 2010. – № 4(7). – С. 194–206.

7. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

8. Griffin R.W. Podstawy zarządzania organizacjami, PWN, Warszawa 1998.

9. Koźmiński A., Jemielniak D. Zarządzanie od podstaw, WAiP, Warszawa 2008.

10. Goriszowski W. Menedżeryzm oświatowy w warunkach transformacji ustrojowej w Polsce / Goriszowski W., J. Harazińska, P. Kowolik; Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wydział Zamiejscowyj w Piotrkowie Trybunalskim . – Piotrków Trybunalski: Wydaw. WSP WZ, 1995. – 102 s.

11. Kaczmarek B., Sikorski C. Podstawy zarządzania, Wyd. Absolwent, Łódź 1999.

12. Witek S. Zarządzanie reformowaną szkołą: wybrane problemy teoretyczno-praktyczne / S. Witek. – Warszawa-Kraków : Wydaw. Naukowe PWN, 2000. – 144 s.

13. Goriszowski W. Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie / W. Goriszowski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie ; Podyplomowe Studium Zarządzania Oświatą. – Warszawa : Wydaw. WSP TWP, 2000. – 154 s.

14. Мозолев Олександр. Вихідні дефініції теоретичних основ управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі / О. Мозолев // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 750. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2015. – С. 124-135.

15. Мудрик В. Методология и организация исследования отрасли “Физическая культура и спорт” и системы управления / В. И. Мудрик // Педагогіка, психологія та мед. – біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 12. – С. 81–88.

16. Ajdukiewicz K. Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka. Warszawa: Czytelnyk, 1983. – 342 s.

17. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования: [учеб. пособ. 2-е изд., испр.] / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков – К.: МАУП, 2004. – 216 с.

18. Brzeziński J. Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. – 386 s.

19. Игнатьева А. В., Максимцов М. М. Исследование систем управления: [учеб. пособ. для вузов.] / А. В. Игнатьева, М. М. Максимцов – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 157 с.

20. Коротков Э. М. Исследование систем управления: [учеб. пособ. для вузов.] / Э. М. Коротков – Издательско-консалт.комп.“Дека”, 2000. – 336 с.

21. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: [учеб. пособ.] / Ю. П. Сурмин – К.: МАУП, 2003. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Мозолев А. М. Методологические основы исследования системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше

В статье обоснованы методологические основы исследования системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше. Раскрыта сущность базовых понятий: “система”, “управление”, “система управления”, “система управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта”. Структурно определены основные этапы методологии исследования системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше.

Ключевые слова: *методология, система, управление, структура, образование, физическая культура.*

Mozolev O. Methodological Foundations of the Research Management System Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport In Poland

The article substantiates the methodological foundations of the research management system development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland. The essence of basic concepts: “system”, “management”, “governance”, “management system development of education in the sphere of physical culture and sport”. Structurally, the main stages of the research methodology of the management of the development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland.

In our study, “control system development of education in the sphere of physical culture and sport of Poland” is understood from the point of view of the system and structurally functional approaches, as an orderly on a single legal basis a set of controls, which carry out systematic organizing, coordinating, controlling influence on the educational field of physical culture and sport of Poland, which regulate the flow of educational processes, processes of quality and standardization of education, defining the legal basis of the processes of management of personnel, organizational, material-technical, financial, legal, medical education in the field of physical culture and sports with the purpose of increase of efficiency of its functioning.

Any control system consists of the subject and object of management, which in turn are sub-systems, which are abstracting from systemic structural relationships can be seen as relatively independent of complex socio-economic system. In the context of our research object management system for the development of education in the sphere of physical culture and sport of Poland acts as an open, complex, dynamic socio-economic system – educational industry in the field of physical culture and sport, with all its components – structure, functions, principles of operation, standardization and quality, all kinds of support, educational processes, and the like. The subject of the management of the development of education in the sphere of physical culture and sports is the system of state power in Poland in the person of its bodies, public education authorities, stakeholders. In this context it should be noted that Poland is a member of the EU therefore the development vectors of education, activity of public authorities is largely defined by the Council of the European Union other higher authorities of the European Union

Key words: *methodology, system, management, structure, education, physical culture.*

УДК 378.147:347.96

О. А. МУРЗІНА
асистент
Запорізький державний медичний університет

ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Аналіз застосовуваного теоретичного науково-методичного апарату виявив, що існуючі в педагогіці підходи заклали теоретичні основи для розгляду професійно-ціннісних орієнтацій особистості як системи, яка мотивує та регулює діяльність людини.

Дослідження особливостей юридичної професії з аксіологічних позицій показала, що професійно-ціннісні орієнтації майбутнього юриста включають у себе як загальнолюдські, так і професійні цінності, пов'язані з утриманням юридичної професії, її змістом, спрямованістю та метою.

У статті розглянуто функції, які виконують професійні ціннісні орієнтації в психологічній системі особистості юриста. Через функції виявляється сутність, принципова відмінність одного явища від іншого, його диференційні ознаки. Вчені визнають функції ціннісних орієнтацій особистості залежно від предмета свого дослідження або його мети. На підставі аналізу теоретичних джерел як основні функції професійно-ціннісних орієнтацій, необхідних для становлення фахівця-юриста, виділено такі: нормативну, регулятивну, професійно-діяльнісну та комунікативну. Кожна з них посідає особливе місце в процесі юридичної освіти.

Ключові слова: *функції, цінність, ціннісні орієнтації, професійно-ціннісні орієнтації, нормативна функція, регулятивна функція, комунікативна функція, професійно-діяльнісна функція.*

Підготовка висококваліфікованих фахівців є одним із визначних державних завдань. Система вищої освіти повинна бути адекватною змінам, які відбуваються в нашій країні, відповідати актуальним запитам суспільства. Важливо забезпечити майбутнього фахівця не тільки певним багажем знань, а й підготувати його до реального життя в сучасному суспільстві, допомогти в моральному та професійному самовизначенні, розвиткові особистих якостей, які дають змогу реалізувати свій потенціал.

Виконати завдання підготовки майбутнього юриста вищий юридичний заклад здатен тільки в тому випадку, якщо спрямує всі свої зусилля не тільки на засвоєння майбутніми юристами необхідних знань, набуття вмінь та навичок роботи з людьми, а й сформує в них відповідні професійно-ціннісні орієнтації. Ті чи інші норми моралі та соціально-моральні явища будуть усвідомлюватися як цінність і як внутрішня потреба тільки в тому випадку, якщо стануть предметом оцінювання, відбору й прийняття їх на особистісному рівні.

Мета статті – визначити основні функції професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Аналіз теоретичних джерел вітчизняної й зарубіжної літератури виявив багатогранність і багатоаспектність поняття "ціннісні орієнтації" та

© Мурзіна О. А., 2015

дав змогу виділити цей феномен як об'єкт педагогічного дослідження. Проблема ціннісних орієнтацій особистості, а тому й ціннісного ставлення до професійної діяльності досить складна. Ціннісні ставлення до професійної діяльності являють собою суб'єктивні реалії особистості, які включають у себе багатоскладовість усіх її складових, а саме: індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність. Тому можна розглядати ціннісні ставлення як психологічну та соціологічну реальність.

Розкриваючи психологічну сутність поняття "ставлення", В. Мясищев підкреслив, що воно є одним із форм відображення людиною навколишній дійсності, а О. Бодалєв вважав, що "ставлення особистості – це й емоційний відгук на об'єкт ставлення, відображення особистістю об'єкта у формі психологічного процесу, готовність до визначеної дії, а часто й саму дію" [1, с. 188].

Ціннісні ставлення особистості переходять у ціннісні орієнтації, які являють собою суб'єктивно вибіркові, значущі для особистості цінності, які аналізують усі структурні компоненти особистості й формують той чи інший її тип.

Вирішуючи проблему формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів, пов'язану із ціннісним ставленням до їх професійної діяльності, варто розглядати професію юриста як цінність суспільного та особистого буття, яка має позитивне навантаження соціуму й окремої особистості, встановлює ціннісні орієнтації цієї професії.

Підхід до аналізу професійної діяльності спеціаліста-юриста дозволяє визначити її значущість для всього суспільства та окремої особистості. Отже, теоретичний аналіз слід провести за такими напрямами: а) показати цінність обраної професії як соціальну цінність; б) розкрити поняття професії юриста як складову професії загалом, як особистісну цінність; в) визначити педагогічні ціннісні орієнтації під час оволодіння юридичною професією.

Професійна діяльність розглядається як явище суспільного життя, сфера людської діяльності, як продукт розвитку індивіда. У першому випадку професія виступає в ролі суспільно значущої цінності, у другому – особистісної значущої цінності.

Юрист – це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм при розв'язанні юридичних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян [2, с. 1335].

Якість підготовки юриста включає не тільки високий професіоналізм, але й духовність. Ефективність юридичної діяльності залежить від особистих рис спеціалістів та їх моральних якостей. Люди, які обрали професію юриста, повинні усвідомлювати свою відповідальність перед суспільством. Тому духовні цінності мають визначати головний сенс їхнього життя: служити народу, захищати громадян та державу.

При цьому слід мати на увазі, що всіляке пізнання цінності є актом переваги, в індивідуальній очевидності якого встановлюються “ранги” цінностей: цінності тим вищі, чим глибше задоволення, які вони надають. Якщо професія стає для людини провідною цінністю, посідає значуще місце в ієрархії її мотивації, то в особистості формується моральне ставлення до професії.

Ми вважаємо, що доцільно віднести професію юриста до цінності, важливо у процесі професійної підготовки спеціаліста допомогти йому усвідомити її соціальну значущість для суспільства й прийняти її як особисті цінності, оскільки “цінність є не природна, а соціальна властивість предмета, явища, особистості, вчинку, події тощо” [3, с. 71–72].

Ми розглядаємо професію юриста як соціальну й особистісну цінність. Це дозволяє нам виділити процес формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів як самостійний предмет педагогічного дослідження, визначити особливості в їх становленні та розвитку. Отже, нам потрібно установити динаміку переходу духовно-моральних цінностей як соціального явища в моральні цінності, як особисте утворення, що становить ціннісне ставлення майбутніх юристів до професійної діяльності.

Ціннісне ставлення до професійної діяльності як “модусу життєдіяльності” (Д. Леонтьєв) характеризується певною множиною відносин з об’єктами та явищами, релевантними модусу професійної діяльності юриста. Тому професійно-ціннісні орієнтації є інтегральним особистим утворенням смислової структури, яка перетворена формою життєвих відносин особистості.

Відображаючи об’єктно-суб’єктивний зміст і специфіку смислової системи особистості, ціннісне ставлення, заломлюючись у структурі особистості, може втілюватися у різні форми смислових структур: особистий сенс, смислову установу, мотив та особисту цінність. Таким чином, роль цінностей полягає в тому, що вони виступають як “міст між сенсом і особистістю” [3, с. 103]. Тому освітній процес у юридичному ВНЗ покликаний забезпечити розвиток сенсів професії юриста як цінностей і їх інтеграцію в ієрархічну систему особистості майбутнього юриста.

Розглянемо детальніше ті функції, які виконують професійні ціннісні орієнтації в психологічній системі особистості юриста. Функція – це реалізація сутнісного призначення будь-якого явища або процесу. Через функції виявляється сутність, принципова відмінність одного явища від іншого, його диференційні ознаки. Внутрішній, суттєвий зміст явища найбільш чітко простежується в його взаємозв’язку з іншими елементами тієї чи іншої системи. Явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення та змінюється відповідно до його змін. Величина, яка змінюється зі зміною незалежної змінної величини (аргументу).

Науковці визначають функції ціннісних орієнтацій особистості залежно від предмета свого дослідження або його мети. Наприклад, А. Ручка виділяє дві основні функції: ціннісну й нормативну, які, на його думку, зу-

мовлюють усі інші [5, с. 39–42]. Ціннісна функція, на його думку, орієнтує свідомість особистості на вибір цінностей у суспільстві, а нормативна функція визначає відповідність суспільних ціннісних орієнтацій дійсній поведінці особистості. Т. Любімова вважає, що представники західної аксіології звертають увагу на виділення Т. Парсонсом регулятивної функції ціннісних орієнтацій і функції альтернативної дії, а Г. Фелдінгом – організуючої та інтегруючої функцій ціннісних орієнтацій [4, с. 65]. Ю. Шерковін [8, с. 135–145] зазначає, що функціонально-соціальні цінності є основою для формування й збереження у свідомості людини установок, які допомагають їй зайняти певну позицію, надати оцінку. У цьому сенсі цінності стають частиною свідомості. Цінності виступають у перетвореному вигляді як мотивів діяльності та поведінки. Отже, можна говорити про світоглядну та поведінкову функції професійно-ціннісних орієнтацій особистості.

Специфічні умови та труднощі навчання можуть впливати на настрій і поведінку студентів. Тому загальна організація освітнього процесу повинна забезпечувати функціонування в майбутніх юристів стійкого світогляду, ціннісних орієнтацій, відповідно до яких вони будуть діяти.

Залежність професійно-ціннісних орієнтацій особистості від її ціннісних відносин має велику значущість для педагогіки, оскільки є рухливою системою проявів взаємозв’язку й взаємозалежності між умовами життєдіяльності людини та пріоритетами її ціннісних орієнтацій. Тому ціннісно-орієнтаційна функція дозволяє побудувати у свідомості майбутнього юриста певну ціннісно-ієрархічну модель майбутнього, яка пов’язана з його майбутньою професією, а також визначити орієнтир в його саморозвитку та самовдосконаленні.

Нормативна функція професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів допомагає регулювати діяльність майбутніх юристів, застосовувати професійні та спеціальні знання як систему норм діяльності і поведінки. Вона реалізується в регуляції їх ставлення до обов’язку, Батьківщини, суспільства, навчальної діяльності.

Регулятивна функція професійно-ціннісних орієнтацій визначає вибір дії й регулює діяльність майбутніх юристів. Вона необхідна для майбутнього юриста при певній меті, до якої він прямує, а також при виборі засобів досягнення поставленої мети. Незважаючи на те, що є загальноприйняті норми, визначає вибір стратегії своєї поведінки сама особистість.

Професійну направленість майбутнього юриста визначає властивість особистості, що виявляється в стійкій орієнтації на професійну діяльність у вигляді особистих сенсів обраної професії, визначених його світоглядом, системою потреб і переважних мотивів, що виявляються в життєвих цілях, установах, прагненні до активної діяльності заради їх досягнення.

Тому професійно-діяльна функція професійно-ціннісних орієнтацій визначає стійку обрану спрямованість майбутнього юриста, забезпечує єдність і цілеспрямованість усіх ланок його мотивації, детермінує його пове-

дінку і вчинки. Її можна віднести до категорії базових в його професійному становленні.

Відомо, що кожна особистість володіє певною структурою ціннісних орієнтацій, ієрархія яких визначає індивідуальність людини. З. Файнбург і А. Ручка, виділяють у свідомості особистості основні й неосновні ціннісні орієнтації. До основних (базових) вони відносять малорухливі ціннісні орієнтації особистості, які визначають суть, ступінь соціальної зрілості і сформованості особистості. Ця група, на думку авторів, включає в себе ставлення до праці, ідейну переконаність, особистий патріотизм, прагнення до професіоналізму тощо, тобто ті ціннісні орієнтації, на основі яких іде процес становлення особистості певного соціального типу [6, с. 180].

Серед ціннісних орієнтацій особистості юриста А. Токарська [7, с. 37] визначила комунікативні орієнтації й моральні якості. Ми поділяємо думку автора, який вважає, що комунікативні орієнтації особистості, по суті, є ціннісно-нормативними. За допомогою цих орієнтацій особистість одночасно орієнтується як на цінність, так і на норми суспільства.

Комунікативна функція професійно-ціннісних орієнтацій сприяє забезпеченню якості, досконалості і цілісності професійної діяльності майбутніх юристів, їхній майбутній спеціальності, соціальній, емоційній і моральній самоорганізації та саморегуляції.

В умовах правового професійного навчання в такій ситуації майбутній юрист виконує професійну діяльність відповідно до його професійного статусу. Зазначена функція має особливе значення під час вивчення навчальних дисциплін, для яких комунікація є одночасно і метою, і засобом навчання. При чітко розписаному функціонально-рольовому типі статутних відносин юридичної діяльності з’являються й умовності в особистих стосунках, коли комунікативна функція здійснюється через поведінку на певній посаді, що визначає собою цілі й завдання діяльності майбутнього юриста. Виходячи із цього, майбутній юрист займає певне становище в колективі, де посада, певним чином, визначає характер спілкування при виконанні професійних обов’язків юриста.

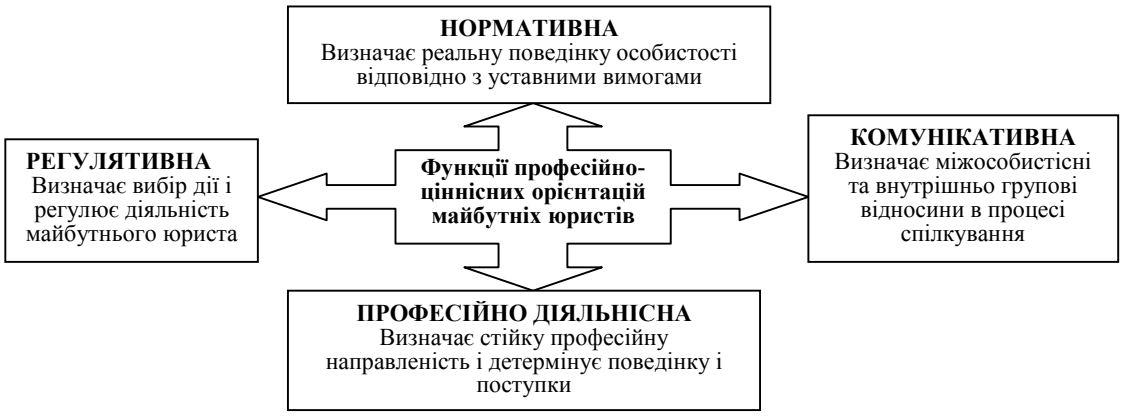

Рис. 1. Функції професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів

Оскільки позиції та ролі назавжди закріплені, то вони можуть різним чином поєднуватися та змінюватися. Отже, мета розвитку комунікативної функції в системі професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі їх підготовки полягає у встановленні такого взаємозв'язку в спілкуванні та передачі інформації, який забезпечує ефективність спільної діяльності.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу теоретичних джерел, як основні функції професійно-ціннісних орієнтацій, необхідних для становлення спеціаліста-юриста, ми виділяємо такі: нормативну, регулятивну, професійно-діяльнісну й комунікативну, кожна з яких посідає особливе місце в освітньому процесі юридичного інституту (рис. 1).

Підбиваючи підсумок вищесказаному, ми можемо зробити такі висновки:

1. Професію юриста можна розглядати як органічну сукупність спеціальних цінностей, яка володіє як соціальною, так і особистісною цінністю та забезпечує духовний і фізичний розвиток особистості майбутнього юриста.

2. Професійно-ціннісні орієнтації є складним, багаторівневим і багатокомпонентним поняттям, що виконує в житті майбутнього юриста певні функції, серед яких ми виділяємо нормативні, регулятивні, професійно-діяльнісні й комунікативні.

3. Існує тісний взаємозв'язок професійно-ціннісних орієнтацій особистості з її мотивами, потребами, з процесами мислення та свідомості, а також ставленням особистих якостей, що виявляється в її діяльності. Тому професійно-ціннісні орієнтації є важливим засобом саморозвитку особистості.

Щодо перспектив подальших досліджень, то, на наш погляд, окреслене завдання потрібно вирішити педагогічним забезпеченням ціннісно-орієнтаційного навчального процесу, метою якого стане формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів. Наявність такої освіти виявляє ціннісну позицію майбутнього юриста та забезпечує його пізнавальну діяльність, що сприяє його професійній стійкості.

Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Перун, 2005. – 1728 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 303 с.

4. Любимова Т. Б. Понятие ценности в буржуазной социологии / Т. Б. Любимова. – Москва, 1991. – С. 63–71.

5. Ручка А. А. Ценностный подход в системе социологического знания / А. А. Ручка. – Киев : Наукова думка, 1987. – 154 с.

6. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы / А. А. Ручка. – Москва : Мысль, 1976. – 180 с.

7. Токарська А. С. Правова комунікація в контексті посткласичного праворозуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 "філософія права" / А. С. Токарська ; Київ. нац. ун-т внутрішніх справ. – Київ, 2008. – 37 с.

8. Шерковин Ю. А. Проблема ценностной ориентации и массовые информационные процессы / Ю. А. Шерковин // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 135–145.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Мурзина Е. А. Функции профессионально-ценностных ориентаций будущих юристов

Анализ применяемого теоретического научно-методического аппарата выявил, что существующие в педагогике подходы заложили теоретические основы для рассмотрения профессионально-ценностных ориентаций личности как системы, мотивирующей и регулирующей деятельность человека.

Исследование особенностей юридической профессии с аксиологических позиций показало, что профессионально-ценностные ориентации будущего юриста включают в себя как общечеловеческие, так и профессиональные ценности, связанные с содержанием юридической профессии, ее смыслом, направленностью и целью.

В статье рассмотрены функции, которые выполняют профессиональные ценностные ориентации в психологической системе личности юриста. Через функции проявляется сущность, принципиальное отличие одного явления от другого, его дифференциальные признаки. Ученые вызнают функции ценностных ориентаций личности в зависимости от предмета своего исследования или его цели.

На основании анализа теоретических источников в качестве основных функций профессионально-ценностных ориентаций, необходимых для становления специалиста-юриста, выделены следующие: нормативная, регулирующая, профессионально-деятельностная и коммуникативная. Каждая из них занимает особое место в процессе юридического образования.

Ключевые слова: *функции, ценность, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, нормативная функция, регулятивная функция, коммуникативная функция, профессионально-деятельностная функция.*

Murzina O. Functions of Professional and Valuable Orientations of Future Lawyers

The analysis of theoretical scientific and methodological apparatus revealed that the existing approaches in pedagogics laid the theoretical basis for the consideration of professional and valuable orientations of the person as a system of motivating and controlling human activities.

Investigation of the features of the legal profession from the axiological point showed that professional and valuable orientations of the future lawyer include both universal and professional values associated with the content of the legal profession, its meaning, direction and purpose.

The functions that perform professional value orientations in the psychological system of the personality of the lawyer are described in the article. Through functions the essence, the fundamental difference between one phenomenon from another, its distinctive features are manifested. Scientists determine functions of valuable orientations of the person depending on the subject of his research or his purpose.

Based on the analysis of theoretical sources as the main functions of professional and valuable orientations required for the formation of future lawyers, we have identified normative, regulative, professional-active and communicative functions in our research. Each of them has a special place in the process of the legal education.

Key words: *functions, value, value orientations, professional value orientations, normative functions, regulative functions, professional-active functions, communicative functions.*

УДК 378

О. О. НАДТОКА
аспірант
Запорізький національний університет

ОЗНАКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ДЮСШ

Обґрунтовано актуальність дослідження, спрямованого на визначення ознак готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ. Наведені дані анкетування представників професійної спільноти та системи освіти, метою якого є конкретизація результативних параметрів готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ. Представлено структурну модель готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ. Сформульовано дефініцію цієї готовності. Визначено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *готовність, тренер-викладач, ДЮСШ, виховна робота, ознаки.*

Професійна підготовка тренера-викладача втрачає сенс у разі невизначеності формальних ознак її кінцевого результату. Останнє вказує на необхідність обґрунтування теоретичного й емпіричного базису для визначення ключових ознак і результативних параметрів готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ.

Аналіз наукових праць дозволив виявити, що визначення та систематизація ознак готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ ще не ставало метою наукових досліджень. Не представлено на сьогодні також і відповідної структурної моделі.

Слід відзначити, що при цьому у наукових джерелах можна знайти різні структурні моделі професійної готовності. Так, наприклад, в Енциклопедії освіти визначаються операційний; мотиваційний; соціально-психологічний; психофізіологічний її компоненти [1, с. 137]; В. Семиченко виділяє операційну; функціональну; особисту складові [8, с. 99]; А. Сватьєв виділяє у складі професійної готовності тренера-викладача: світоглядний; професійний; особистісний компоненти [7, с. 117]. Інші автори визначають склад готовності до професійної діяльності різних категорій фахівців теж доволі суб’єктивно.

Таке положення вимагає від нас визначитися зі структурою професійної готовності тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Мета статті – виявлення модельних параметрів освітнього результату фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів в аспекті їхньої підготовки до виховної роботи в ДЮСШ. Досягнення заявленої мети передбачає вирішення таких завдань: 1. Визначення структурної основи конструкту “Готовність майбутнього тренера-викладача до виховної діяльності в ДЮСШ”. 2. Встановлення ключових ознак-характеристик готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ із точки зору працюючих тренерів. 3. Конкретизація визначених ознак і результа-

© Надтока О. О., 2015

тивних параметрів готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ у контексті цільових орієнтирів системи освіти. 4. Синтез структурної моделі готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи у ДЮСШ.

Методи дослідження: аналіз наукової і методичної літератури; анкетування тренерів-викладачів; анкетування експертів – представників академічного персоналу; статистична обробка емпіричних даних.

Відповідно до визначеної логіки, першою необхідною процедурою при створенні структурної моделі готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ виступає визначення його структури на найвищому, "топовому" рівні.

Підґрунтям для цього виступили наші уявлення про структуру готовності майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ, зокрема розуміння її як суб'єктного стану, що характеризується схильністю до певної професійно-педагогічної поведінки, дії, вчинку у тих чи інших виховних ситуаціях, яка обумовлює вибір виховних методів для формування у юних спортсменів олімпійської культури.

Таке розуміння спирається на положення диспозиційної концепції особистості (В. Ядов, Д. Узнадзе), відповідно до якої готовність (диспозиція) розуміється як схильність людини до певного сприйняття соціальної ситуації, а також поведінки, дії, вчинку в тих чи інших умовах [9; 10]. Іншим підґрунтям для нашої дефініції стали положення концепції орієнтирів виховного процесу в ДЮСШ В. Мазіна [4], а також уявлення про сутність і значення педагогічної ситуації у виховному процесі (А. Карманчиков [2], І. Липський [3], І. Назаров [6] та інші дослідники).

Опора на означені вище теоретичні засади дозволила нам представити готовність тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ як сукупність характеристик, інтегрованих у когнітивному, афективному, поведінковому компонентах. Зважаючи на це, структурною основою конструкту "готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ" виступатимуть три складові:

– когнітивна, що інтегрує переконання у тому, що і як потрібно виховувати у юних спортсменів;

– афективна, що інтегрує цінності та мотиви, які визначають емоційну регуляцію поведінки тренера у мінливих ситуаціях виховного процесу;

– поведінкова, що характеризується віданням тренером переваги якому-небудь способу дій у тій чи іншій педагогічній ситуації для досягнення поставлених виховних завдань.

Наступним кроком у нашому дослідженні стало визначення відповідних ознак ідеального (у контексті виховної роботи) тренера-викладача з точки зору колег. По суті, на цьому етапі відбулася вербалізація особистісних властивостей і особливостей поведінки, які забезпечать виконання

працюючим тренером-викладачем завдань виховної роботи в ДЮСШ на найвищому рівні [7].

Методом дослідження на цьому етапі роботи стало залучення працюючих тренерів-викладачів як експертів із метою отримання від них відповіді на питання: які ознаки відрізняють ефективного у контексті виховної роботи тренера-викладача від інших тренерів?

Інструментом дослідження стала анкета, в якій респондентам пропонувалося визначити ознаки ідеального (у контексті виховної роботи в ДЮСШ) тренера-викладача відповідно до визначених компонентів відповідної готовності.

Експертами виступили п’ятнадцять працюючих тренерів-викладачів ДЮСШ різних видів спорту м. Запоріжжя, яким бланк анкети розсилався електронною поштою за попередньою домовленістю. Заповнений бланк приймався теж електронною поштою, що значно скоротило час на опрацювання результатів анкетування. Для зведення до мінімуму впливу експертів один на одного експерти не мали можливості спілкуватися між собою. Для спрощення процедури анкетування бланк містив інструкцію.

Після попередньої обробки матеріалу, що включала редагування відповідей респондентів на питання анкети, їхнє кодування, а також побудову первинної матриці, нами було використано пакет “Таблиці багатомірних відгуків” програми Statstica 6.

Зазначимо, що при кодуванні відповідей експертів ми зіткнулися з певною складністю: у зв’язку з тим, що у відповідях респондентів зустрічалися різні формулювання одних і тих самих ознак ідеального тренера-викладача, виникла необхідність зведення різних думок до невеликої кількості лаконічних форм, що й було здійснено нами на методичних семінарах кафедри.

Результатом опрацювання результатів анкетування стало визначення ознак ідеального тренера-викладача в аспекті виховної роботи з точки зору представників професійної спільноти. Ці ознаки було згруповано в кожному компоненті за рейтингом у порядку зменшення % респондентів, які відзначили характеристику як важливу.

Оброблені таким чином результати анкетування представлено в табл. 1.

Слід зазначити, що у таблиці 1 у стовпчику “% відгуків” представлена відносна частота зустрічі ознаки серед усього масиву даних (за окремим компонентом готовності), а в стовпчику “% спостережень” – відносна кількість тренерів-викладачів, які відмітили цю ознаку як важливу.

Аналізуючи табл. 1 бачимо, що у когнітивному компоненті найбільша кількість тренерів-викладачів відзначила такі ознаки: знання закономірностей розвитку особистості (74,4%); знання цільових орієнтирів виховання юних спортсменів (60%); знання методів виховання (60%).

В афективному компоненті найбільша кількість тренерів-викладачів відзначили: справедливість (53,33%); ціннісне відношення до вихованців (15,91%); принциповість (13,64%).

Таблиця 1

Рейтинг ознак готовності тренерів-викладачів до виховної роботи за визначенням працюючих тренерів (n=15)

№ з/п	Ознаки готовності до виховної роботи	Частота	% відгуків	% спостережень
Когнітивний компонент				
1	Знання закономірностей розвитку особистості	11	24,44	73,33
2	Знання цільових орієнтирів виховання юних спортсменів	9	20,00	60,00
3	Знання методів виховання	9	20,00	60,00
4	Знання психології спорту	3	6,67	20,00
5	Досвід поведінки у виховних ситуаціях	3	6,67	20,00
6	Знання позитивних і негативних прикладів виховного впливу у спортивній діяльності	3	6,67	20,00
7	Володіння педагогічною термінологією	3	6,67	20,00
8	Знання та орієнтація на кращі зразки вітчизняної та світової культури	2	4,44	13,33
9	Знання змісту та сенсу олімпійської ідеології	2	4,44	13,33
Афективний компонент				
10	Справедливість	8	18,18	53,33
11	Ціннісне відношення до вихованців	7	15,91	46,67
12	Принциповість	6	13,64	40,00
13	Упевненість у важливості і необхідності своєї виховної місії	5	11,36	33,33
14	Установка на дотриманні правил чесної гри	4	9,09	26,67
15	Професійне самовизначення	4	9,09	26,67
16	“Зарядженість” на успіх	4	9,09	26,67
17	Установка на дотримання гуманістичних ідеалів	3	6,82	20,00
18	Усвідомлення відповідальності за результати виховної роботи	3	6,82	20,00
Поведінковий компонент				
19	Натхненність	9	20,45	60,00
20	Наполегливість та послідовність	9	20,45	60,00
21	Винахідливість ситуативна (кмітливість)	8	18,18	53,33
22	Переконливість (уміння переконувати, долати заперечення)	6	13,64	40,00
23	Комунікабельність	4	9,09	26,67
34	Організаційні здібності	2	4,55	13,33
25	Тактовність	2	4,55	13,33
26	Почуття гумору	2	4,55	13,33
27	Привабливість (фізична, особистісна)	2	4,55	13,33

У поведінковому компоненті найбільш “популярними” серед експертів виступили такі ознаки: натхненність (60%); наполегливість та послідовність (60%); винахідливість ситуативна (кмітливість) (53,33%); перекон-

ливість (уміння переконувати, долати заперечення) (40%); комунікабельність (26,67%).

Наступним кроком стало "переведення" визначених ознак у характеристики, що могли б виступити орієнтиром для цілей професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Для цього використано метод групових сесій експертів – безпосередніх представників академічного персоналу [5].

Визначені у попередній ітерації ознаки були подані на розгляд представникам академічного персоналу у вигляді анкети. Експертам було запропоновано оцінити у балах від 1 до 9 значущість дев'яти ознак у кожному компоненті готовності тренера-викладача ДЮСШ до виховної роботи. При цьому різним ознакам можна було виставляти однаковий бал. Відповідно до структури розробленого нами конструкту, ознаки було згруповано на основі їх відношення до когнітивної, афективної та поведінкової сфер.

Групова сесія фахівців була проведена на одному з методичних семінарів кафедри спорту Запорізького національного університету (ЗНУ). Експертами виступили професори, доценти і викладачі кафедри, загальна кількість яких становила 10 осіб.

Отримані у результаті проведеної сесії дані, було упорядковано за рангом (табл. 2).

У таблиці 2 використано такі умовні позначення: Середнє – середнє арифметичне балів, виставлених експертами тій чи іншій ознаці; Мін. – мінімальний бал, виставлений експертами; Макс. – максимальний бал, виставлений експертами; Ст. відх. – стандартне відхилення масиву даних.

Подальше опрацювання результатів анкетування викладачів ВНЗ полягало у визначенні ознак, що отримали найбільший бал. Спираючись на отриманий рейтинг, на методичних семінарах кафедри спорту ЗНУ нами було сформульовано ряд ознак готовності майбутніх тренерів-викладачів до виховної роботи в ДЮСШ, а також надано кожній із них остаточної характеристики.

У результаті отримано перелік найбільш важливих ознак готовності тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ, відповідно до якого у когнітивному компоненті такими ознаками виступають:

– уявлення про цільові орієнтири виховання юних спортсменів – у тренера-викладача має бути сформований образ перспективної мети спортивного виховання;

– уявлення про методи, ситуації, а також етапи виховної роботи в ДЮСШ – тренер-викладач повинен мати уявлення про послідовність виховних дій, що сприяють формуванню у юного спортсмена особистісних новоутворень, відповідних олімпійським ідеалам. Ці дії мають бути співвіднесені в уявлені тренера з типовими ситуаціями навчально-виховного процесу та базуватися на знаннях із психології спорту про психічні стани та мотивацію юних спортсменів, а також закономірності формування особистості у дитячому та підлітковому віці;

– володіння термінологією виховної роботи – тренер-викладач повинен бути готовим до описання, а також аналізу своїх дій у чітких і лаконічних термінах.

Таблиця 2

Рейтинг ознак готовності тренерів-викладачів до виховної роботи з точки зору академічного персоналу (n=10)

№ з/п	Ознаки готовності	Середнє	Мін.	Макс.	Ст. відх.
Когнітивний					
1	Знання цільових орієнтирів виховання юних спортсменів	8,5	7	9	0,71
2	Знання закономірностей розвитку особистості	8,4	7	9	0,70
3	Знання методів виховання	7,9	7	9	0,74
4	Володіння педагогічною термінологією	6,6	4	9	1,58
5	Знання психології спорту	6,4	5	7	0,70
6	Знання позитивних і негативних прикладів виховного впливу у спортивній діяльності	4,6	2	7	1,26
7	Знання та орієнтація на кращі зразки вітчизняної та світової культури	4,2	3	6	1,40
8	Досвід поведінки у виховних ситуаціях	4,8	2	6	1,32
9	Знання змісту та сенсу олімпійської ідеології	2,7	1	4	1,16
Афективний					
10	Упевненість у важливості і необхідності своєї виховної місії	8,5	7	9	0,71
11	Ціннісне відношення до вихованців	8,4	7	9	0,70
12	Справедливість	8,1	6	9	0,88
13	Установка на дотриманні правил чесної гри	7,0	6	8	0,82
14	Установка на дотримання гуманістичних ідеалів	5,9	3	7	1,20
15	Професійне самовизначення	4,6	3	7	1,07
16	Усвідомлення відповідальності за результати виховної роботи	4,4	3	6	1,07
17	“Зарядженість” на успіх	3,4	2	5	0,84
18	Принциповість	2,3	1	4	1,06
Поведінковий					
19	Натхненність	8,3	6	9	1,06
20	Винахідливість ситуативна (кмітливість)	8,2	6	9	1,03
21	Наполегливість та послідовність	7,9	6	9	1,10
22	Організаційні здібності	6,8	6	8	0,79
23	Комунікабельність	6,4	5	8	0,84
24	Тактовність	4,2	3	5	0,79
25	Почуття гумору	4,4	3	6	1,07
26	Привабливість (фізична, особистісна)	3,2	2	5	1,14
27	Переконливість (уміння переконувати, долати заперечення)	2,5	1	4	1,18

В афективному компоненті поєднано такі ознаки:

– упевненість у важливості та необхідності своєї виховної місії – тренер-викладач повинен бути орієнтованим на самореалізацію у виховній

діяльності, а також бути упевненим у необхідності та доцільності своїх виховних зусиль;

– гуманне відношення до вихованців – у свідомості тренера-викладача повинна бути представлена система установок по відношенню до юних спортсменів і групи, обумовлена моральними нормами та цінностями, переживаннями жалю й сорадування, що реалізується у спілкуванні та діяльності у формі актів сприяння, допомоги, уваги, поваги до вихованця;

– справедливість – ціннісна система тренера-викладача має дозволяти йому адекватно визначати відповідність прав і обов'язків вихованців; їх зусиль і винагороди; заслуг і їх визнання, провини і покарання. При цьому має бути сформована мотивація для відстоювання своїх ціннісних уявлень про цю відповідність.

У поведінковому компоненті готовності до виховної роботи у ДЮСШ інтегровано такі ознаки:

– натхненність – тренер-викладач у виховній роботі має бути схильний до перебування в особливому стані, який характеризується, з одного боку, високою продуктивністю, а з іншого – значним підйомом і напругою сил;

– кмітливість – тренер-викладач у виховній роботі має уміти швидко знаходити вихід із неочікуваної і, навіть, скрутної ситуації;

– наполегливість і послідовність – тренер-викладач має бути здатним протягом тривалого часу спрямовувати виховні дії на досягнення визначеного результату та не відступати від своїх виховних планів не зважаючи на зовнішні впливи та можливі негативні оцінки;

– організаційні здібності – тренер-викладач має уміти успішно впорядковувати взаємодію між вихованцями, батьками та середовищем у виховному процесі;

– комунікабельність – тренер-викладач має бути спроможним до встановлення дружніх, ділових зв'язків між суб'єктами педагогічного процесу, уміти налагоджувати контакти, бути здатним до конструктивного та взаємозбагачувального спілкування з всіма учасниками виховного процесу.

Отже, узагальнюючи результати представлених емпіричних досліджень. представимо структурну модель готовності майбутнього тренера-викладача до виховної діяльності у ДЮСШ (рис. 1).

Сподіваємось, що представлена модель адекватно репрезентує готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ у формі, прийнятній для визначення відповідних критеріальних показників, та створення на їхній основі ефективної діагностичної методики.

Рис. 1. Структурна модель готовності тренера-викладача до виховної роботи у ДЮСШ

Висновки. Таким чином, готовність майбутнього тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ – це суб'єктний стан, що характеризується схильністю до певної професійно-педагогічної поведінки, дії, вчинку у тих чи інших виховних ситуаціях, яка обумовлює вибір виховних методів для формування у юних спортсменів олімпійської культури. При цьому перелік ознак цієї готовності набуває наступного вигляду:

– у ***когнітивному*** компоненті – уявлення про цільові орієнтири виховання юних спортсменів; уявлення про методи, ситуації, а також етапи виховної роботи в ДЮСШ; володіння термінологією виховної роботи;

– в ***афективному*** компоненті – упевненість у важливості та необхідності своєї виховної місії; гуманне відношення до вихованців; справедливість;

– у ***поведінковому*** компоненті – натхненність; кмітливість; наполегливість і послідовність; організаційні здібності; комунікабельність.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні організаційних умов формування готовності тренера-викладача до виховної роботи в ДЮСШ.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Карманчиков А. И. Факторы формирования педагогической ситуации // Вестник ТГПУ, 2010. – № 12. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/faktory-formirovaniya-pedagogicheskoy-situatsii.

3. Липский И. А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление / И. А. Липский // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. – М., 2004. – Том I. – С. 39–47.

4. Мазін В. М. Організація виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах : теоретичне підґрунтя, концепція, методична система // 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.

5. Миллс Р. Компетенции / Миллс Р. – М. : HIPPO, 2004. – 128 с.

6. Назаров И. Ф. Педагогическая ситуация и ее аспекты // Стать воспитателем: заметки о педагогическом мастерстве и путях овладения им [Электронный ресурс] / Назаров И. Ф. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 120 с. – Режим доступа: http://nazarovilja.-id1945.com/pedagogika/pedagogicheskaya-situatsiya-i-ee-aspekty.html.

7. Сватьєв А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. … канд. пед. н.: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Андрій В'ячеславович Сватьєв. – Запоріжжя, 2013. – 564 с.

8. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

9. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Гр.ССР, 1961. – 210 с.

10. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е изд. // Ядов В. А., Семенов А. А., Водзинская В. В., Каюрова В. Н. и др. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Надтока А. А. Признаки готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ

Обоснована актуальность исследования, направленного на определение признаков готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ. Приведены данные анкетирования представителей профессионального сообщества и системы образования, целью которого является конкретизация результативных параметров готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ. Представлена структурная модель готовности будущего тренера-преподавателя к воспитательной работе в ДЮСШ. Сформулирована дефиниция этой готовности. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: готовность, тренер-преподаватель ДЮСШ, воспитательная работа, признаки.*

Nadtoka A. Signs of Readiness of the Future Coach and Teacher for Educational Work at the Youth Sports School

The relevance of the research aimed at identifying signs of readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School was proved. The results of the questionnaire of the representatives of the professional society and educational system, the purpose of which was to specify the efficient parameters of the readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School, were presented. The structural model of the readiness of the future coach and teacher for educational work at the Youth Sports School was presented. The definition of such readiness was given, according to which – it is a subjective condition characterized by a tendency to certain professional and pedagogical behavior, actions and acts in different educational situations, which causes the

choice of educational methods to form the young athletes' Olympic culture. A list of signs of readiness is as follows: in the cognitive component – the understanding of the targets of the education of young athletes, understanding of methods, situations and stages of educational work at the Youth Sports School, familiarization with terminology of educational work; in the affective component – confidence in the importance and necessity of the implementation of their educational mission, the humane treatment of pupils, fairness; in the behavioral component – inspiration, ingenuity, perseverance, organizational skills, communication skills. The upcoming trends in further research, which consist in the justification of the pedagogical conditions of formation of the readiness of the coach and teacher for educational work at the Youth Sports School, were defined.

***Key words**: readiness, coach and teacher at the Youth Sports School, educational work, signs.*

УДК 378:126

В. М. ОЛІШЕВИЧ
апірант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються традиційні та нові вимоги до викладання іноземної мови. Доведено, що однією з провідних вимог є рівень підготовки самого викладача. Процес викладання іноземної мови розглядається крізь призму поняття "професіоналізм". Професійне викладання іноземної мови вперше розглядається як сфера, яка складається з трьох компонентів. Акцентується увага на формуванні комунікативної компетентності студентів. Згадується застосування нестандартних форм і прийомів на заняттях із іноземної мови, які вимагають від викладача використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *вимоги, підходи, викладач, викладання, професіоналізм, комунікація, іноземна мова.*

Наша держава все більше потребує висококваліфікованих спеціалістів, які б в умовах сучасного інформаційного простору встановлювали взаємозв'язок співробітництва з партнерами іноземного соціуму; українське суспільство потребує таких спеціалістів, фаховий рівень володіння іноземною мовою яких відповідав би вимогам європейського стандарту на ринку праці. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою потребує певних вимог до самого викладання іноземної мови. Отже, перед викладачем у сучасному інформаційному суспільстві постають усе нові завдання-вимоги до викладання: знання новітніх методів викладання іноземної мови, добір прийомів відповідно до потреб та інтересів сучасних студентів.

Проблематика методики викладання та вимоги до викладача як суб'єкта, який є центральною фігурою у педагогічній діяльності, вивчали та досліджували багато науковців (М. І. Станкін, Н. В. Гузій, С. О. Сисоєва та інші). Шляхи визначення вимог до викладачів, що висуває сучасне суспільство, ґрунтовно обговорюються в статтях І. Є. Булах, М. Р. Мруги, І. В. Філончука та М. В. Супрун.

Науковці наголошують на тому, що педагогічна підготовка викладача ВНЗ у межах традиційної системи освіти є малоефективною. Особливо такі суперечності та недоліки стали помітними у зв'язку з інтеграцією нашого соціуму в європейське середовище. Гостро постали проблеми вільного спілкування з носіями мови, особливо у сфері бізнесу, партнерства в різноманітних громадських проектах. Недоліки у викладанні іноземної мови негативно позначаються й на мобільності студентів, їхній інтеграції до зарубіжних систем навчання. Майбутні фахівці мають володіти не лише сучасними інформаційними технологіями, а й бути готовими до вирішення нестандартних комунікативних ситуацій, широкої практики діалогу та по-

© Олішевич В. М., 2015

лілогу, бездоганно володіти професійною лексикою. Це можливо за умови такої організації педагогічного процесу, який поєднає традиційні, перевірені часом та цілком нові форми викладання іноземної мови.

Мета статті **–** проаналізувати традиційні та визначити нові вимоги до викладання іноземної мови на сучасному етапі.

Освітні системи різних країн по-різному визначають вимоги до викладання іноземної мови, але переважно увага акцентується на професійному викладанні, тобто викладач повинен мати високі професійні знання, вміння, навички: має володіти змістом предмета, який викладає на якісному рівні, повинен вміти реалізувати свої знання на заняттях, далі вчитися на основі свого досвіду. У статті І. Є. Булах, М. Р. Мруги та І. В. Філончука зазначено, що центральне місце у забезпеченні якості освіти посідає якісне професійне викладання: знання, навички, здібності та схильності самого викладача [2]. У науково-педагогічній літературі професіоналізм викладача розглядається багатьма дослідниками (В. Бакшкановський, В. Синенко, І. Ісаєв, Є. Шиянов, А. Маркова, І. Багаєва тощо). Деякі вважають, що професіоналізм – це діяльність, основою якої є науково-теоретична та практична підготовка фахівця; це сукупність знань, вмінь і навичок, які необхідні для успішної викладацької діяльності. Дослідник В. Синенко визначив професіоналізм як результат процесу професійної підготовки, яка свідчить про високий рівень володіння знаннями та вміннями, які необхідні для виконання роботи [3, с. 45 – 51]. Науковці В. Бакштановський і І. Багаєва наголошують, що професіоналізм – це характеристика самої особистості людини, а моральним змістом професійного викладання є розуміння викладачем обов’язків, його відповідальність за якість викладу матеріалу, усвідомлення високого соціального призначення професійної діяльності [1]. Проаналізувавши погляди науковців щодо поняття професіоналізму, можна зазначити, що професіоналізм викладача іноземної мови слід розглядати як сферу діяльності, яка складається з трьох компонентів – це фундаментальний (знання іноземної мови, вміння зрозуміло транслювати їх на заняттях і навички володіння мовою на рівні носіїв мови, яка вивчається), особистісний (доброта і любов до студентів, милосердя, терпимість) і компетентнісний (накопичення педагогічного досвіду, висока обізнаність виконання функціональних обов’язків).

Система освіти сьогодення потребує реконструкції та нових реформ. Зараз часто можна зустріти викладання іноземної мови, яке відбувається за традиційними вимогами, що затверджені освітньою програмою: вивчення лексичних одиниць, пояснення граматичного матеріалу, читання вголос, переклад і стандартний набір вправ для закріплення матеріалу. Інколи активні викладачі вводять ігрові елементи на заняттях за допомогою нестандартних методів навчання. Проте цього не достатньо для ефективного вивчення іноземної мови на комунікаційному рівні з носіями мови. Тож однією з провідних вимог до викладання іноземної мови є включення активного спілкування у навчальний процес, тобто спілкування з людьми, для яких

ця мова є рідною. Будь-яка мова легко вчиться у середовищі з носіями цієї мови. Отже, однією з нових головних вимог до викладання іноземної мови є формування комунікативної компетентності студентів. Сьогодні базовою метою оволодіння іноземною мовою є формування здатності до міжкультурної комунікації: залучення до іншомовної культури та участь у діалозі культур. Для покращення процесу викладання педагогу слід додавати до традиційних прийомів нестандартні форми навчання, такі як:

1. Перегляд фільмів іноземною мовою; для ефективного результату необхідно добирати фільми з субтитрами, що допомагає розвивати не тільки зорову пам'ять, а й краще запам'ятовувати лексичні одиниці, водночас прослуховуючи їхню вимову.

2. Прослуховування пісень мовою, яка вивчається. Це допомагає сприйняттю мови на слух, дає можливість відстежити деякі мовні особистості (сленг, сталі вислови), які можна легко зустріти у розмові носіїв мови, але важко знайти у підручниках і, навіть, словниках.

Застосування цих форм і прийомів на заняттях вимагає від викладача використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це дає змогу здійснювати:

– пошук необхідної інформації в Інтернеті, здатність класифікувати дані в онлайн-каталогах;

– розвинути уміння аналізувати інформацію та перетворювати її на знання;

– розуміти розвиток інформаційного середовища, роботу з інформаційними потоками;

– оволодіти навичками дискусійного характеру в Інтернеті, онлайн-чатах для представлення та захисту своїх робіт, включаючи роботу в іншомовних товариствах онлайн;

– мати навички відстеження новітніх наукових досягнень зі свого фаху.

Отже, можна зазначити, що професійне викладання іноземної мови вимагає використання традиційних методів, але з додаванням нових прийомів і форм, яких потребує сучасне суспільство та фахівці в новому інформаційному просторі, коли педагог все більше передає студентові функції самоконтролю, самооцінки і самоорганізації, що допомагає йому у майбутньому затвердити себе як особистість у західноєвропейському суспільстві. Серед нових вимог до викладання слід виділити і психологічний вплив викладача на діяльність студента, тобто педагог у сучасному соціумі повинен володіти психолого-педагогічною культурою спілкування, щоб уникнути деструктивного діалогу. Педагогу необхідно знати вікові особливості студента з психологічної точки зору, об'єктивно ставитися до комунікативної активності деяких студентів, вміти швидко організовувати аудиторію на заняття (залучати на активну працю студентів), вибирати такий спосіб своєї поведінки, який би краще відповідав особливостям і психічному стану студентів.

Викладання іноземної мови вимагає імпровізації від викладачів, тобто залучення нестандартних методів із елементами гри, що служить фундаментальною зацікавленістю до об'єкта, який вивчається. Серед них можна виділити театралізовані постановки (використання ситуацій наближених до реальних подій), рольові ігри (відвідування магазину, кафе, ресторану, аптеки або будь-якого публічного міста), заняття-екскурсії, вікторини, конкурси, аукціони тощо. В цьому випадку головним завданням викладання є зацікавленість, яка у подальшому мотивуватиме на вивчення самої мови. Коли студент зрозуміє мотивацій аспект вивчення іноземної мови для здійснення особистісних планів у подальшому житті, тільки тоді викладачеві необхідно наполягати на якісному навчанні іноземної мови з боку студента, при цьому виклад матеріалу повинен бути зрозумілим і доступним для засвоєння з боку викладача, що можна також віднести до переліку сучасних вимог до викладання іноземної мови. Тоді на нас чекатиме успіх в освітній сфері, що допоможе покращити компетентність майбутніх фахівців і приведе до високої економіки нашої держави.

Висновки. Проаналізувавши дослідження науковців, можна зробити висновок, що викладання іноземної мови є складним педагогічним процесом, який потребує постійного вдосконалення. Вимоги, затверджені традиційною системою освіти, є малоефективними і потребують реформування та доповнення у процесі викладання. Реалізація нових вимог на заняттях англійської мови підвищує професійну компетентність студентів й ефективність праці викладачів у ВНЗ. При цьому кожен викладач повинен розуміти ці вимоги і прагнути вдосконалення своєї професійної діяльності на основі постійного саморозвитку. В умовах безперервної інформатизації варто залучити до процесу викладання іноземної мови комп'ютерні технології, які мають значний вплив на окремого індивіда, на соціум, на навчальний процес загалом.

Список використаної літератури

1. Бакштановский В. И. Профессиональная этика / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомов // Ведомости. – Тюмень : НИИПЭ, 1999. – Вып. 14. – С. 154.

2. Булах І. Є. Особливості діагностування професійної компетентності викладачів [Електронний ресурс] / [Булах І. Є., Мруга М. Р., Філончук І. В.]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/itzn/em5/content/08bigcpt.htm.

3. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45 – 51.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2015.

Олишевич В. Н. Традиционные и новые требования к преподаванию иностранного языка

В статье рассматриваются традиционные и новые требования к преподаванию иностранного языка. Доказано, что одним из ведущих требований является уровень подготовки самого преподавателя. Процесс преподавания иностранного языка рассматривается сквозь призму понятия "профессионализм". Профессиональное преподавание иностранного языка впервые рассматривается как сфера, которая состоит из трех компонентов. Акцентируется внимание на формировании коммуникативной компетентности студентов. Упоминается применение нестандартных форм и

приемов на занятиях по иностранному языку, которые требуют от преподавателя использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: *требования, подходы, преподаватель, преподавания, профессионализм, коммуникация, иностранный язык.*

Olishevich V. Traditional and New Requirements for Foreign Language Teaching

The article deals with traditional and new demands on the teaching of foreign languages. It is proved that one of the major requirements is the level of training of the teacher. The process of teaching a foreign language is seen in the light of the concept of "professionalism." The attention is focused on the formation of the communicative competence of students. It is mentioned the using of non-standard forms and techniques at the lessons of foreign language which require from the teacher the usage of modern information and communication technologies. It is solved the issue of features of teaching a foreign language as an academic discipline. Traditional and new approaches are analyzed to the organization of this process. It is proved that a job of teaching a foreign language has changed, the borders of using of foreign language are expanded, and there have been some opportunities and needs to undergo an internshipwithin English speaking countries. It is overviewed some scientists' minds on the concept of "professionalism" which is seen in the light of modern language teaching paradigm. It is determined that to the new requirements it belongs the integrated combination of three main components: fundamental (knowledge of foreign languages), competence (possession of methods and techniques, availability of some teaching experience, creating motivation), personal (own teacher traits, moral and ethical essence, image).

Key words*: requirements, approaches, teacher, teaching, professionalism, communication, foreign language.*

УДК [378.147:5](477)”19/20”

М. Е. ПІСОЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Статтю присвячено розгляду підходів до визначення сутності, співвідношення понять семантичної групи диференціації навчання: “диференціація навчання”, “диференційований підхід”, “диференційоване навчання”, “диференціація в освіті”. Підкреслена різноманітність трактування, відсутність єдиного підходу до визначення базових понять даної проблеми. Наголошено на обумовленості цього факту існуванням різних напрямів, аспектів дослідження проблеми диференціації залежно від цілей, засобів, умов навчання.

Ключові слова: *диференціація навчання, диференційований підхід, диференційоване навчання, диференціація в освіті, індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід.*

У зв’язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, сучасними умовами розвитку українського суспільства, розширенням кола можливостей для вияву людиною власної індивідуальності актуальною постає проблема формування індивідуального потенціалу майбутніх фахівців, що передбачає здійснення індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу у вищій школі.

У сучасній педагогічній науці проблемі диференціації навчання присвячена значна кількість наукових праць, в яких розкриваються різні її аспекти. Серед них: термінологічне поле диференціації навчання (В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, Г. Селевко, П.Сікорський, М. Скрипнік, А. Кірсанов, І. Унт та інші); закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, П.Сікорський, М. Солдатенко та ін.); види, форми індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бібік, І.Бутузов, М.Віноградова, В. Володько, І. Звєрєв, В. Монахов, Н. Ничкало, В. Орлов, І.Осмоловська, П.Сікорський, В.Фірсов, Л. Фрідман, І.Унт, К. Ушаков та інші); критерії вибору особливостей тих, хто навчається, для їх урахування у процесі індивідуалізації та диференціації (М. Акімова, Ю. Бабанський, Т. Годованюк, І. Дробишєва, О. Зімовіна, О. Змановська, А. Кірсанов, В. Козлова, І. Осмоловська, Є.Рабунський, І. Унт та ін.).

Метою статті **є** узагальнення різних підходів до визначення сутності, співвідношення понять семантичної групи диференціації навчання у педагогічних дослідженнях.

До семантичної групи “диференціації навчання” відносять поняття: “диференційований підхід”, “диференційоване навчання”.

© Пісоцька М. Е., 2015

Взагалі термін “диференціація” (від лат.differentia – різниця, відмінність) тлумачиться як “поділ, розділення, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи” [3, с.548].

У педагогічних словниках та енциклопедіях окремо визначають поняття “диференціація в навчанні” та “диференціація в освіті”.

Диференціація в навчанні визначається як: форма організації учбової діяльності, що ураховує схильності, інтереси, здібності учнів [1, с.107]; урахування індивідуальних особливостей у формі, що передбачає групування учнів на основі виділення певних особливостей, що обумовлюють специфіку процесу навчання; спосіб організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості шляхом створення груп, класів, освітніх установ, освітніх програм, в яких різняться цілі, зміст, методи, форми та результати реалізації освітніх програм [2, с. 78]; форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками [6, с. 210].

Під диференціацією в освіті розуміють: орієнтацію системи освіти на задоволення різних освітніх потреб [5, с. 88]; забезпечення різноманіття школи та права дитини на вибір освіти, на його індивідуалізацію та особистісну орієнтованість, на вибір індивідуальних освітніх траєкторій, для задоволення інтересів, схильностей і здібностей особистості, що вимагає максимальної різноманітності освітніх умов і педагогічних підходів, спирається на різноманітність навчальних програм, підручників, навчальних посібників, у тому числі різнорівневих, забезпечує створення ринку освітніх товарів і послуг [4, с. 39].

У педагогічній літературі диференціація в освіті трактується як процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (підсистем) (Н. Волкова).

Диференціація навчання визначається як: розділення, розшарування студентської групи, колективу викладачів, навчального матеріалу, цілей навчання, процесу передачі та засвоєння знань, умінь і навичок на різні частини, форми і ступені (Д. Беленел, І.Вольхіна); розподіл індивідуальних особистісних якостей особистості за певними ознаками, притаманними кільком учням (студентам); особливий підхід учителя (викладача) до різних груп учнів (студентів) або окремих учнів (студентів) залежно від змісту, обсягу, складності, методів навчання тощо; розвиток творчих сил кожного учня (студента), розширення їх інтересів, кругозору, уявлень, можливостей, поглибленого навчання або вивчення предмета, науки чи окремої теми (В. Володько, С. Гончаренко); урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на підставі будь-яких особливостей для окремого навчання (І.Унт); врахування схожих, типових особливостей груп учнів (В. Барабаш); урахування індивідуально-типологічних особливостей особистості у формі групування учнів і різноманітної побудови процесу навчання у виокремлених групах (І.Осмоловська); організація на-

вчальної діяльності, варіативної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами (Ж. Воронцова); форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання, що реалізується шляхом розподілу їх на типологічні групи за відповідними показниками, з метою забезпечення їх ефективного самовизначення й набуття ними якісної допрофесійної підготовки (Н. Ковчин); форма реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової, індивідуальної роботи з учнем на уроці у відповідності з вимогами психолого-педагогічної науки, що визначає своєрідність діяльності різних типологічних груп учнів (І.Чєрєдов); така організаційна форма занять, в якій навчальні класи, групи формуються за певною спільною ознакою і навчання проводиться за різними навчальними планами і програмами з максимальним урахуванням вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів учіння (П.Сікорський); принцип урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів і здібностей, педагогічна технологія навчання, що забезпечує реалізацію принципу диференціації (О. Братанич); система взаємопов'язаних програмних вимог, дій, методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання, які, зумовлюючись індивідуальними особливостями учнів, створюють умови для засвоєння вимог Державного стандарту (М. Прокоф'єва); спосіб організації навчального процесу, в якому елементи дидактичної (методичної) системи різняться відповідно до індивідуально-типологічних особливостей окремих груп учнів, сукупності їх характеристик, серед яких психолого-педагогічні та соціальні (Ю. Олексін).

Узагальнюючи існуючі визначення, підкреслимо такі суттєві ознаки диференціації навчання: урахування індивідуальних особливостей суб'єктів учіння; поділ тих, хто навчається, на характерні типологічні групи за різними показниками; розділення колективу викладачів, навчального матеріалу, цілей навчання, процесу передачі та засвоєння знань, умінь і навичок на різні частини, форми та ступені.

Під диференційованим підходом у педагогічній літературі розуміють: цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співавторстві дітей як його структурні чи неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів (М. Ярмаченко); загальний методичний принцип навчання, в основі якого лежить ідея поєднання діяльності вчителя та учнів для досягнення індивідуалізованих (диференційованих за рівнями) цілей навчання, що передбачає використання різних методів і прийомів навчання в залежності від цілей навчання, видів мовної діяльності, етапу навчання, мовного матеріалу, віку учнів (В. Астахова); принцип, що спрямовує реалізацію навчання шляхом встановлення диференційованих різнопрофільних і різнорівневих груп учнів та забезпечення відповідної сукупності диференційованих впливів на такі групи (М. Прокоф'єва); принцип навчання, згідно з яким ураховуються відмінності між групами людей за їх соціальною, віковою, освітньою, професійною спрямованістю (І.Якіманська); сукупність

певних концептуальних положень, принципів та вимог, які можуть бути здійснені лише шляхом виконання дій, спрямованих на досягнення якості навчання (О. Братанич); знання й урахування індивідуальних відмінностей учнів у навчанні, визначення для кожного з них найбільш раціонального характеру роботи на уроці (І. Бутузов); особливий підхід вчителя до різних груп учнів або окремих учнів, що міститься в організації навчальної роботи різної за змістом, об'ємом, складністю, методами та прийомами (А. Кірсанов); особливий підхід учителя до різних груп або до окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами (О. Капітан); такий підхід до процесу навчання, в руслі якого передбачається диференціація за різними видами та формами (І. Осмоловська); цілеспрямовану діяльність педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів (П. Сікорський); систему керування пізнавальною діяльністю учнів із урахуванням як індивідуальних психологічних відмінностей окремих учнів, так і домінуючих особливостей груп учнів (Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глєйзєр); поділ учнів у процесі навчання і виховання на мікрогрупи за однорідними критеріями (навчально-діяльнісним (успішність, сумлінність), поведінковими (зразковою, незадовільною), соціальними умовами (матеріальна забезпеченість, наявність сімейних умов для виховання), іншими локальними ознаками) для проведення дослідно-експериментальної роботи (В. Галузінський, М. Євтух); спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне співвідношення загально класних, групових та індивідуальних форм навчання (Ю. Бабанський); різнорівневу самостійну діяльність студентів, метою якої є полегшення засвоєння навчального матеріалу у відповідності до індивідуальних розумових здібностей та наявного рівня знань студентів (Т. Годованюк).

З огляду на наведені визначення підкреслимо такі суттєві ознаки диференційованого підходу: це принцип педагогіки; його реалізація вимагає в умовах довільного навчання диференціації за різними видами та формами з урахуванням як індивідуальних психологічних відмінностей окремих учнів, так і домінуючих особливостей груп учнів.

Диференційоване навчання науковці визначають, як: розподіл навчальних планів та програм у старших класах середньої школи (С. Гончаренко); сукупність змісту, форм і методів навчання, що організована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, здібностей та можливостей, спрямованих на всебічний розвиток та виховання (Т. Бунтовська, М. Огурцов); систему освіти, що забезпечує розвиток особистості кожного школяра з урахуванням його можливостей, інтересів, схильностей і здібностей та передбачає відкритість та варіативність освіти, різноманітність методів, форм, засобів організації навчально-виховної роботи (М. Клєвчєня); навчально-виховний процес із системою керування пізнавальною діяльністю учнів із урахуванням як індивідуаль-

них психологічних відмінностей окремих учнів, так і домінуючих особливостей груп учнів (Д. Байсалов, Л. Бєлоновська, Г. Глєйзєр); навчальний процес, спрямований на окремі групи учнів, схожих за індивідуальними особливостями, який здійснюється за різними програмами (планами) і передбачає різнорівневе формування знань і вмінь учнів у межах кожної такої навчальної програми (М. Прокоф'єва); спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність (суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами (П. Сікорський); організацію процесу навчання залежно від урахування індивідуальних відмінностей у навчанні школярів, форму внутрішньо класного поділу учнів на порівняно однакові за рівнем навчання групи для здійснення навчальної роботи з цими групами на різних рівнях (І. Бутузов); організаційну систему навчання, в якій навчальні групи, класи формуються за певною спільною ознакою й відповідно до цього навчання проводиться за різними навчальними планами й програмами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей учнів (студентів) і забезпеченням оптимальних результатів у їхньому розвитку та у формуванні відповідних якостей (В. Володько); форму організації навчання, що створює оптимальні умови для реалізації принципу індивідуалізації в умовах класно-урочної системи (І. Чередов); вид навчання, що базується на принципі диференціації та педагогічній технології диференційованого навчання, яка передбачає створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей їх контингентів (О. Братанич).

Узагальнюючи існуючі визначення, погоджуємося з думкою О. Капітан, що наявність таких підходів до поняття "диференційоване навчання" визначається фактом розгляду авторами зазначеного поняття з позицій побудови шкільної системи (де і кого навчати); змісту освіти (чому навчати); процесу навчання (як навчати).

З огляду на це підкреслимо такі, виділені науковцями, суттєві ознаки диференційованого навчання: система освіти, що передбачає її відкритість та варіативність; організація процесу навчання з урахуванням як індивідуальних психологічних відмінностей окремих учнів, так і домінуючих особливостей груп учнів за різними навчальними планами та програмами.

Щодо співвідношення понять, що належать до семантичної групи диференціації навчання в педагогічній літературі, є різні, іноді навіть протилежні думки: диференціація навчання – це принцип (О. Братанич, М. Вольтер, П. Сікорський) і технологія, що забезпечує його реалізацію (О. Братанич), умова функціонування освітніх систем (В. Кізенко, Г. Васьківська, О. Корсакова); поняття "диференціація" та "диференційоване навчання" – два боки єдиного педагогічного явища, їх можна викори-

стовувати як синоніми (І. Осмоловська); "диференційований підхід" – поняття більш загальне, ніж "диференціація навчання", тобто явище, що лежить у його основі (І. Осмоловська); поняття диференційованого підходу є значно вужчим, ніж диференційованого навчання, елементи диференційованого підходу можуть використовуватись у будь-якій навчальній технології (О. Капітан, П. Сікорський); диференційований підхід передує диференційованому навчанню, яке є цілісною системною формою навчання; у дефініції "диференційоване навчання" визначальним є поняття "навчання", у дефініції "диференціація навчання" – "диференціація"; якщо у понятті "диференційованого навчання" диференціація є суттєвою внутрішньою ознакою навчального процесу, то у понятті "диференціація навчання" вона є його зовнішньою характеристикою; диференціація навчання є однією з форм диференційованого навчання (П. Сікорський); основою розмежування понять "диференціація навчання" та "диференційований підхід до навчання" є те, що у другому випадку мова йде спочатку про розкриття індивідуальності учня, а потім про вибір для нього найбільш сприятливих умов розвитку через диференційовані форми (О. Зімовіна, Т. Фєщенко, І. Якіманська); диференційоване навчання – вид навчання, оснований на принципі диференціації та відповідній технології навчання (О. Братанич), характерна ознака навчального процесу (В. Кізенко, Г. Васьківська, О. Корсакова).

При визначенні співвідношення між поняттями семантичних груп індивідуалізації та диференціації навчання в педагогічній літературі існують різні точки зору: індивідуалізація та диференціація – дві сторони одного й того самого процесу збереження, врахування й розвитку особистісних якостей кожного учасника навчання (В. Володько); індивідуалізація – синонім диференціації, ці терміни можна використовувати як взаємозамінні (І. Бутузов, Є. Голант, А. Кірсанов, Б. С. Кобзар, П. М. Лебедев, М. Ляховіцький, С. Николаєва та інші); індивідуалізація є фундаментальною основою диференціації навчання (Т. Вожєгова); диференціація навчання є складовою індивідуалізації, що поглиблює та поширює її сутність (Т. Вожєгова); засобом досягнення індивідуалізації навчання (В. Монахов, В. Орлов, В. Фирсов); одним з видів індивідуалізації (О. Кузьміна); формою індивідуалізації (І. Буцик); частковим випадком, способом, необхідною умовою успішної реалізації індівідуалізації (А. Бударний, Н. Ігошіна, О. Зімовіна, І. Лернер, С. Логачевська, В. Монахов, В. Оніщук, Є. Рабунський, О. Савченко, Л. Тернавська, І. Унт та інші); моделлю організації навчального процесу, яка створює в масовій школі оптимальні умови для реалізації у навчанні принципу індивідуалізації (Ю. Олексін); індивідуалізація навчання – граничний варіант диференціації (Н. Бібік , Г. Глєйзєр, В. Гольховой, Н. Ігошіна, І. Осмоловська, М. Сагатєлян, П. Сікорський, Т. Фєщєнко, А. Фурман); спосіб здійснення диференціації (М. Прокоф'єва); вид диференціації навчання (внутрішня диференціація) (М. Данілов, М. Скаткін, М. Шахмаєв); індивідуалізація навчання та дифе-

ренціація навчання засновані на різних принципах індивідуального підходу та диференційованого підходу відповідно (Л. Коломійченко); індивідуалізація навчання та диференціація навчання – різні поняття, засновані на єдиному принципі індивідуального підходу (П. Дробьязко, І. Лєрнєр, О. Савченко, П.Сікорський, Д. Тхоржевський та інші); поняття "індивідуальний підхід" ширше поняття "диференційований підхід", оскільки диференційований підхід забезпечує тільки часткове врахування та прояв індивідуальності того, хто навчається, він є етапом у реалізації індивідуального підходу, його складовою частиною, умовою (Г. Опришко); відмінність між принципом диференціації та принципом індивідуалізації полягає в тому, що принцип диференціації передбачає горизонтальне і вертикальне розчленування системи наукових знань і різнорівневе структурування з метою трансформування їх у навчальні предмети залежно від структури навчальної системи, принцип індивідуалізації вимагає співвіднести навчальний матеріал із акселераційно-віковими та індивідуальними особливостями і можливостями суб'єктів учіння (П. Сікорський); спільними рисами індивідуалізації та диференціації навчання є врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається (Т. Вожєгова, О. Капітан); специфікою індивідуалізації навчання є облік особливостей кожного окремо взятого учня, специфікою диференціації – облік індивідуально-типологічних особливостей, властивих групам учнів (Т. Вожєгова, І. Осмоловська); спільними рисами індивідуалізованого та диференційованого навчання є те, що: вони є засобом реалізації принципу індивідуального підходу; передбачають учіння за різними навчальними планами та програмами; індивідуально-групове та диференційоване є спеціально змодельованим навчанням в умовах групових форм навчання; відмінними рисами є те, що: індивідуалізоване навчання реалізується індивідуальними формами, а диференційоване – груповими; засобами диференційованого навчання досягаються кращі результати у розвитку особистості; диференційоване навчання на відміну від індивідуалізованого є більш широким та частіше вживаним поняттям, передбачає типологічне групування суб'єктів учіння (П. Сікорський).

Висновки. Таким чином, в сучасній дидактичній літературі немає єдиного підходу до визначення та співвідношення базових понять проблеми диференціації навчання, що обумовлено існуванням різних напрямів, підходів, аспектів дослідження зазначеної проблеми в залежності від цілей, засобів, умов навчання. З огляду на це, у визначеннях базових понять можна прослідкувати виділення різних їх суттєвих ознак та наголосити, що кожен із виділених підходів уточнює, поглиблює, поширює межі кожного поняття.

Список використаної літератури

1. Глоссарий современного образования / Нар. укр.. акад.; Под общ ред.. Е. Ю. Усик; [Сост.: Астахова В. И. и др.]. –Х.: Изд-во НУА, 2007. –524с.

2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспирова. –Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: Издательский центр "МарТ", 2005. – 448с.

3. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. [Текст] / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – 2-е вид., виправ. – К.: Аконіт, 2005. –Т.1. – 927с.

4. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512с.

5. Словарь-справочник по педагогике / Авт. –с ост. В. А. Мижериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. –М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2015.

Писоцкая М. Э. Дифференциация обучения: понятийно-категориальный анализ

Статья посвящена рассмотрению подходов к определению сущности, соотношения понятий семантической группы дифференциации обучения: "дифференциация обучения", "дифференцированный подход", "дифференцированное обучение", "дифференциация в образовании". Подчеркнуто разнообразие трактовки, отсутствие единого подхода к определению базовых понятий данной проблемы. Отмечена обусловленность этого факта существованием различных направлений, аспектов исследования проблемы дифференциации в зависимости от целей, средств, условий обучения.

Ключевые слова: *дифференциация обучения, дифференцированный подход, дифференцированное обучение, дифференциация в образовании, индивидуализация обучения, индивидуальный подход.*

Pisotska M. Differentiation of Training: Conceptual and Category Analysis

The article presents approaches to defining the essence, correlation of concepts in semantic group of differentiation of training, that exist in the educational literature. The attention is brought to the diversity of interpretation, absence of a unified approach to the definition of the basic concepts of the stated problem. The conditionality of this fact is emphasized by the existence of different directions, aspects of differentiation problem research, depending on the objectives, resources, learning environment. It is noted that determining the differentiation of training, scientists emphasize different essential features of this concept. It is concluded that such signs are: account of the individual characteristics of the subjects of the doctrine; division of students into specific typological groups by various parameters; division of the teaching staff, learning material, learning objectives, and the process of learning and skill transfer into various parts, forms and stages. It is emphasized that with the term "differentiated training" various phrases and concepts are used: "differentiated approach", "differentiated training", "differentiation in education". The article presents different approaches to the definition of each separate noted above concepts and scientists' views on the correlation between these concepts. It is noted that each of the selected approaches refines, deepens, expands the boundaries of each concept. The author is inclined to think that the differentiation of training is a special case of individualization. Differentiation of training may take the form of differentiated training. A differentiated approach is a phase in the implementation of individual approach, its integral part.

Key words: *differentiation of training, differentiation in education, a differentiated approach, differentiated learning, individualization of training, individual approach.*

УДК 37.014.523:173:172.15(045)

С. К. СТЕФАНЮК
доктор філософії, професор кафедри політології, соціології, культурології
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди

С. П. ГУРА
старший викладач
КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" ЗОР

РЕЛІГІЙНО-СІМЕЙНІ ТРАДИЦІЇ – ЗАСІБ ВИЯВУ ПАТРІОТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

У статі розглядаються питання культурно-виховного та національно-патріотичного значення релігійно-сімейних традицій. Проілюстровані визначальні фактори виокремлення громадянської активності, що презентуються через сукупність різнобічних аспектів життєдіяльності сім'ї, які є джерелом виховного базису готовності молоді до створення благ суспільства, життєздатної позиції у розбудові майбуття Вітчизни.

Ключові слова: *релігійно-сімейні традиції українців, козацька обрядова культура, патріотизм, єдність навчання практики та діяльнісної культури, національно-виховна школа, курси духовно-морального спрямування.*

Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (червень 2015) та Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки (жовтень 2015), ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму; основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Оскільки патріотизм – унікальна емоційна якість людини, яка проявляється у громадянській позиції, в духовно-релігійній пам'яті, прихильності до традиційної звичаєвості своїх батьків, тому важливим є ознайомлення сучасних школярів з релігійно-сімейними традиціями українців під час вивчення курсів духовно-морального спрямування.

Національно-козацька духовна культура спадкоємна з древніми батьківськими традиціями. Так сказано у багатьох козацьких документах: писана гетьманська клятва, що скріплювалась печаткою, старшинська клятва, що скріплювалась підписом, козацька Конституція та Преамбула до неї. Майже в кожному рядку названих документів стверджувалося, що Божі закони є в козаків "давні й дідівські". Відповідно Боже керівництво визначалось для козацтва первинним, що сприймалось з молоком матері [2, с.101].

Необхідно наголосити, що для осмислення кращих ментально-виховних гідно-громадянських ідеалів українська нація завжди використовує досвід дієвості релігійних ідеалів, про що маємо приклади як в період

© Стефанюк С. К., Гура С. П., 2015

розвитку громадянського суспільства Київської Русі та Галицько-Волинської держави (публіцисти Никон Великий, Нестор, Сильвестр, Іларіон, Кирил Туровський, Данило Заточник, Клим Смолятич), так в поглядах учених та просвітників від Ренесансу до сьогодення (Г. Смотрицький, І. Вишенський, К. Ставровецький, С. Зизаній, Л. Зизаній, С. Яворський, Ф. Прокопович, І. Копинський, Ф. Сафонович, П. Могила, Д. Туптало, П. Орлик, Г. Сковорода, О. Духнович, Т. Шевченко, Леся Українка, К. Ушинський, І. Огієнко, О. Вишневський, В. Жуковський, М. Євтух, С. Кириленко, Г. Сагач) та багато інших презентантів надбань релігійно-етичної культури в прогресивному розвитку людської цивілізації. Реалізація релігійних зразків та релігійних цінностей сприяє розумінню дієвої презентації моральних та естетичних Біблійних норм, що мають місце у різних століттях буттєвості України.

Верховенство релігійної норми було незаперечне в козаків, адже їх духовна спрямованість орієнтувала на розрізнення добра та зла. Релігійна норма мала багато функцій, серед яких важливою є корекція міжіндивідуальної, міжгрупової, міжродової взаємодії з орієнтацією на ідеальне, зразкове, ціннісне [5, с.244–254].

Козацька повага до Божих законів діяла як на рівні сімейної культури (колядки, щедрівки, Свята Вечеря, писанки, вербна культура, краса Зеленої трійці та ін.), так і на інших рівнях: соціальному (реалізація законів козацької та лицарської честі), державному (Конституція козацька, клятви козацьких парламентарів до гетьманської Ради). Спадкоємність козацької релігійної культури дійшла до наших днів, адже сучасні державно-релігійні свята збереглися й утвердилися не завдяки державним інституціям (які багато століть забороняли її), а завдяки сімейним традиціям [6, с.121-125].

Мета статті – окреслити питання культурно-виховного значення релігійно-сімейних традицій, що здатні привернути увагу до національних патріотичних звершень. Проілюструвати, що свідоме, духовно-патріотичне осмислення сімейно-духовних ідеалів, емоційне сприйняття національних культурно-історичних цінностей є джерелом виховного базису прив’язаності до рідного краю, міста, родини, завдяки чому корегується внутрішньо-бойовий, гумористично-психологічний, незламно-моральний настрій козацького народу. Привернути увагу до необхідності подальшого впровадження курсів духовно-морального спрямування як засобу поглиблення знань про людину та моральні взаємини у суспільстві, основні моральні норми і цінності народу України.

Суспільно-моральний принцип, що включав відданість Вітчизні, любов до роду, відданість народу, релігійну терплячість, духовну великодушність, інтерес до історичної долі, прагнення до досконалості, виховують традиції таких релігійно-сімейних свят, як Катерини, Явдохи, Покрови, Благовіщення, Пилипа, Михайла.

Так Традиції свята Покрови запобігали громадянській кволості, стимулювали до аналізу національних моральних цінностей, уміння керуватися власними роздумами, здатності використовувати національні ідеали та орієнтуватися на загальнолюдські цінності.

Світоглядні позиції традицій Катерини, Покрови, а також Варвари визначали гуманістично-самовдосконалюючу спрямованість особистості, її намагання й прагнення до захисту прав сім'ї, роду, народу, корегували поведінку, дії та звички, що виражалися через ставлення до соціального оточення, до поведінки іншого. Своєрідність світоглядної позиції полягала також у засвоєнні сімейно-родових та національних цінностей (Різдво, Великдень, Трійця, Покрова, Святий вечір) і, звичайно, відображенні життєвих інтересів роду, народу, нації як засобу визначення власної позиції, стосовно життєво-родових явищ, національних подій.

Через реалізацію традицій Трійці світоглядна самопрезентація передбачала певні знання про систему національних істин, що були отримані в результаті засвоєння сімейно-соціального досвіду. Знання відображалися у практично-оцінковій обрядовій мовленнєво-етичній риториці-ораторстві та судженнях, що з точки зору етики відбивали сутність людського пізнання та цінностей суспільства; знання спиралися на переконання.

Самоствердкуючі позиції (переконання) ґрунтувалися та розвивалися на ідеалах щодо етики поведінки, відповідальних учинків та дій у певних життєвих ситуаціях. Прикладом до сказаного є дієвість різних традиційних ігор: Пилипівка, Введення, Катерини, Святий вечір, Софії, – аналіз яких фіксує увагу до безкорисливої турботи населення (щонайперше матерів) про носіїв ідеалів громадянсько-відповідальної позиції – кобзарів, які через свою громадянську позицію допомагали їй, жінці, виховувати своїх діток на високих зразках людської гідності, на тому етично-належному рівні, що надавав змогу доторкуватись до історичного, спадкоємно-найкращого в досвіді поколінь. Взаємодія матерів та кобзарів сприяла зростанню молодого покоління на ідеалах обов'язковості як орієнтирів на самовдосконалення, уміння пошанувати своє-національне. У цей день мати подавала зразок своїм діткам, як треба турбуватись про подорожнього, хворого, як на практиці реалізовувати сім справ милосердя, а кобзар у відповідь розповідав про бувале-гідне, співав про високе людське, сприяв доторкуванню до тих неписаних козацьких законів, якими володіли діди, опановують батьки, мають осягнути діти [9, с.7-129; 7, с.46-187].

Серед таких законів була орієнтація на реалізацію законів козацької та лицарської честі: це і увага до релігійної культури, і азимут на вдосконалення людини-горомадянина, і конкретизація ідеального, зразкового, ціннісного у правостосунках; козацький виховний досвід засвідчив свята, де Матір привертає увагу до кращих козацьких цінностей. Серед свят, що навчали не тільки поважати Матір, а й приймати її як соціального наставника, керівника до майбутньої життєво-рольової діяльності, маємо: Пилипівку, Михайла, Варвари, Покрову, Софії.

На свято Пилипівки, за традицією, до матері приходили одружені дочки, які приносили подяку за підготовку до самостійного життя; у цей день треба було пом'янути регіональних героїв, скласти родовідне дерево та інше. На Михайла до матері з подякою приходили одружені сини-приймаки, у цей день поминали козацьку старшину, розповідали про кращих козацьких керманичів. На Варвари приходила вся родина по материнській лінії з презентацією спадкоємності знань про філософське осмислення тимчасових труднощів; зустріч передбачала виокремлення особистісних знань про козацький гумор. На свято Софії та Покрови збирались діти з друзями, молодь, щоб продемонструвати знання про свою національну історію, історію роду, в ці дні поминали всіх козацьких героїв.

Для прикладу, на свято Пилипа приверталась увага до загиблих отаманів, полковників, які оберігали спадкоємно найвищі заповіді українського народу; до такої високої заповіді належав оберіг козацької честі. Честю було не забувати основні ідеї нації: Воля, Віра, Вітчизна. Ганьбою вважалося вмерти не на полі бою, зневажливе ставлення до героїчної історії. Ці заповіді передавалися через традицію, звичай, пісню, перекази від діда-прадіда.

На Михайла йде мова про спадкоємне наслідування кращого, лідерство, умови вияву лідерства. Наслідування – головний напрям самовиховання для молодих людей; яскраві історії про керманичів українського козацтва, що були високоосвіченими людьми. Таким, зокрема, був П. Орлик, що уклав козацьку Конституцію п'ятьма мовами (українською, латиною, польською, французькою, німецькою). Всіма цими мовами він володів вільно; його праці можуть бути умовою фіксації уваги молодого покоління до героїчної долі свого народу, захисників Волі, Віри, Вітчизни, Справедливості. Матір заводила із синами розмову про козацьких керманичів, славну козацьку старшину. Такі розмови були орієнтиром самовиховання, передбачення способів планування роботи над собою. Поминання козацьких керманичів на цих традиційних дійствах спонукало до самоаналізу, а, значить, і до самовдосконалення; сказане вимагало пошуків презентації власних можливостей чи ініціативних якостей; увага до долі лідерів, керманичів – стимул до ліквідації негативних звичок, корекції рис характеру.

Пошанований був на таких зустрічах гетьман Іван Виговський, який отримав владу з рук Богдана Хмельницького. Його наміри – домогтися цілковитої незалежності від Москви. І. Виговський, передбачливий патріот і політичний діяч, планував заходи, де визначалось, що козаки повинні жити за власними українськими законами; урядовцями можуть бути виключно українці; мають діяти українські друкарні, храми, монастирі, відкритися два університети для українців.

Українські гетьмани мали важливі повноваження та особливі обов'язки, зокрема, це діячі українського державотворення. Найбільш пошанованими в народі були К. Острозький, П. Дорошенко, П. Сагайдачний,

Б. Хмельницький, І. Виговський, І. Мазепа; отамани Муха та І. Сірко, про них співали пісень, складали думи та перекази.

Найголовніше, що було покладено в основу уславлення державотворців, – це розуміння суперечностей між досягнутим та бажаним майбутнім, здатність використовувати кожну вільну хвилину як для особистісного, так і для суспільно-корисного розвитку. На свято Михайла розповідали про все найкраще з того, що хто знав про своїх гетьманів.

У козацькій педагогіці й козацькому фольклорі існували так звані дні пам'яті. Вони відзначалися на Пилипівку, а також через тиждень після Великодня. У ці дні поминали не лише тих козаків, які загинули, захищаючи рідну землю, але й тих, що згинули на чужій землі. Подібне трапилося, коли під час російсько-польської війни в 1733 році, коли взяли росіяни козаків як солдатів на війну, і в ній їх загинуло 30 тисяч. Таке згадували в переказах, піснях лірників та кобзарів, а старі люди роздавали їжу на поминання їхніх душ. Було й навпаки: родина відносила до одиноких, старих людей їжу з пилипівського столу і просила пом'янути цією їжею козаків, що залишилися лежати на чужій землі. Така традиція в народі називалася "сьома справа милосердя". Поминали також тих, хто загинув у "Ляховичанському казані" (битва під Ляховичами), став "Дербентською трояндою" (у 1725 р. під Дербентом стояло 6790 козаків, померло 5183), поминали тих, кого "Сулацьке лишенько проковтнуло" (у 1723 р. 10 тисяч козаків було забрано в Сулацький похід). А ще люди поминали покійних під назвою "Очаківське серце" (у російсько-турецькій війні 1838 р. загинуло 8 тисяч запорожців; невідомо, скільки взято на битву під Очаковом, але покалічено там 18 тисяч козаків; у пам'ять про цю подію в народі навіть названо рослину "Невинне очаківське серце"). Поминали в народі й козаків, які згинули на так званих канальних роботах, копаючи на примусових роботах в Росії [8, с.47-115; 4, с.24-25].

Носіями кращих героїчно-успадкованих традицій двадцятого століття були представники "Вільного козацтва", які ідею "Воля, Вітчизна, Віра" презентували понад усе. Кость Блакитний, Яків Водяний, Ананій Волинець, Чорний Ворон, Яків Гальчевський-Орел, Трохим Голий, Мефодій Голик-Залізняк, Юрій Горліс-Горський, Іван Гонта, Никифір Григор'єв, Семен Гризло, Антін Грозний, Андрій Гулий-Гуленко, Ларіон Завгородній, які діяли в 1917-1920 роках й відродили ідею "Воля, Вітчизна, Віра" майже на всій території України. Більшовицька Росія ввела свої війська на територію України в 1917-1920 роках, обіцявши до цього право України на відокремлення, але обіцянка закінчилась окупацією. Тоді майже в кожній області стали створюватися громади під назвою "Вільне козацтво". Метою таких козацьких громад були захист українського населення від пограбування продрозкладкою, захист української мови, духовного надбання, звичаїв та культурних традицій, про що йдеться у дослідженнях Р. Коваля [3].

Саме національні етновиховні традиції сприяють формуванню найважливішої риси людини-патріота, людини-громадянина – совісті (як по-

казує практика сучасної взаємодії населення з учасниками Революції Гідності, героями АТО): відчуття необхідності турботи про ближнього, неприйняття байдужості, намагання внести свій особистий (хоч маленький) вклад у справу захисту незалежності рідної держави. Реалізація обов'язку залишає по собі позитивно-добрі спогади, осмислення значимості своєї діяльності, свідоме підпорядкування загально-моральному порядку життя.

Засоби козацьких свят запобігали спустошенню національної пам'яті, нівеляції національної ідеї, неповаги до соціальних норм, бездієвості громадського контролю. Такі засоби, як народні перекази, усна народна творчість, лірництво, кобзарство, оберігали людську пам'ять від знецінення. Це, у свою чергу, виховувало патріотизм, шляхетність, прагнення оберігати рідну землю від нищення та поважати звичаєво-сімейні традиції.

За часів незалежності України інтерес до релігійно-сімейного, козацько-обрядового виховання посилився, що знайшло своє відображення у викладанні в навчально-виховних закладах курсів духовно-морального спрямування. Декілька років ці курси викладалися за програмами регіонального рівня. У Запорізькій області це був курс "Основи православної культури", моніторинг за його впровадження в навчально-виховний процес НВЗ Комунарського району м. Запоріжжя протягом чотирьох років експерименту (2003-2008 рр.) показав, що учні та їх батьки в цілому позитивно сприймають викладання курсу, оскільки він є дисципліною навчально-виховного та культурологічного спрямування, яка вибудовується як спосіб допомоги учню в закладенні фундаменту власних життєвих цінностей. Як результат Рішенням Запорізької обласної ради від 31.03.2011 року №29 "Про викладання факультативного курсу "Основи християнської культури" в навчально-виховних закладах Запорізької області було "рекомендувати управлінню освіти і науки обласної державної адміністрації, міським радам (міст обласного значення), районним радам, районним державним адміністраціям сприяти впровадженню викладання курсу в навчально-виховних закладах Запорізької області" [1, с.192].

З 2012/13 н. р. викладання курсів духовно-морального спрямування здійснюється за програмами, які мають гриф МОН України, і які педагоги можуть обирати самостійно. Викладання розпочиналося лише за програмами, а зараз вчителі мають повне навчально-методичне забезпечення (підручник, хрестоматія, робочий зошит) для учнів 1-7 класів, але з 2012/13 н. р. в Запорізькій області відбувається поступове зменшення кількості учнів, яким викладають курси духовно-морального спрямування.

У 2015/16 н. р. в Запорізькій області 159 383 учні навчаються у 600 навчально-виховних закладах, отже курси з основ християнської культури вивчаються лише приблизно 3% учнів в 11% шкіл.

Таблиця 1

Курси духовно-морального спрямування у НВЗ Запорізької області

№ з/п	Навчальний рік	Кількість НВЗ	Кількість класів	Кількість учнів	Кількість вчителів
1	2006/07	83	448	10206	98
2	2007/08	104	477	9862	135
3	2008/09	117	424	7883	135
4	2009/10	99	487	9467	137
5	2010/11	100	446	9492	114
6	2011/12	113	433	7807	124
7	2012/13	105	450	8358	139
8	2013/14	95	304	7308	103
9	2014/15	79	284	6741	93
10	2015/16	69	244	4445	91

Насамперед це викликано тим, що відношення директорів НВЗ та керівників відділів освіти до викладання курсів даної категорії є прагматичним: їх скорочують у першу чергу при необхідності економити або ж варіативну складову шкільних програм використовують для збільшення занять з англійської мови, математики тощо. І це стосується також курсу “Етика”, який після виведення з інваріантної складової шкільних програм у 2013 р., вивчається лише у 138 (23%) навчально-виховних закладах Запорізької області.

Отже саме розширення викладання курсів духовно-морального спрямування здатне допомогти, у формуванні високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, людини і громадянина високої національно-патріотичної свідомості з почуттям відданості своїй державі.

Висновки. Таким чином від української родини, сім’ї, зокрема Матері, виокремлювались основи здорового способу життя, неповторність побуту козацького роду, дидактична спрямованість взаємозв’язку креативної культури побутового самовираження з відповідальним ставленням до природного оточення, до своїх обов’язків перед сім’єю, родиною, громадою; через відчуття роду, релігійну налаштованість виокремлювалися світлий образ Вітчизни, відповідальність перед людьми, Богом, спрямованість до участі у процесах розбудови національної культури, визначався сенс приходу на землю. Звідси вікова пошана до Матері, родових звичаїв визнавалась своєрідним, але непорушним засобом символічної національної культури, яка через систему релігійних свят корегувалась груповим творцем – релігійно-сімейною, козацькою обрядовою культурою.

Наша країна йде шляхом оновлення, намагається зберегти та утвердити демократичні ідеали та гуманістичні принципи цивілізованого суспільства, стати гідним членом європейського співтовариства. В той же час пропаганда насилля в ЗМІ, меркантильне відношення до людського життя та навколишнього середовища, руйнація моральних цінностей негативно

впливають на свідомість підростаючого покоління. Тому є дуже актуальним викладання світоглядних дисциплін у школі, оскільки саме на цих уроках можна створювати умови для формування моральних та духовних орієнтирів у школярів, зміцнення громадянської позиції та патріотичних переконань завдяки вивченню релігійно-сімейних традицій рідного народу.

Список використаної літератури

1. Гура С. П. Методичні рекомендації щодо вивчення курсів духовно-морального спрямування в навчально-виховних закладах Запорізької області у 2015/16 н. р. / Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2015-2016 навчальному році : метод. рекомендації : у 4-х ч. / упоряд. В. Я. Ястребова, Т. Г. Верозубова. – Частина ІІ. Навчально-методичне забезпечення загальної середньої освіти. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 300 с. : Іл., табл. – С.190-208.

2. Євтух М., Стефанюк С. Правові основи української педагогіки: етика та соціальні норми : навчальний посібник. Книга третя / М. Б. Євтух, С. К. Стефанюк. – Одеса : ОАНЗ ім. О. С. Попова, 2011. – 311 с.

3. Коваль Р. Отамани Гайдамацького краю: 33 біографії [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://unknownwar.info/-_435/

4. Крупицький Б. Гетьман Данило Апостол та його доба. – Авґсбурґ, 1948. – 192 с.

5. Стефанюк С. К. Регіональні обряди – засоби етнопедагогіки : Навч. посібник. – Харків : ХДПУ, 1994. – С. 244-254.

6. Стефанюк С. К. Свято-урок “Введення” // Вісник. Інформаційно-методичне видання. – Х., 1995. – № 9. – С. 121-125.

7. Стефанюк С. К. Українське народознавство (Практичне народознавство) : Посіб. для вчителя / Стефанюк С. К. – Х. : ББН, 2003. – 271 с.

8. Стефанюк С., Старжинський С. Основи козацької педагогіки : навч. посіб. / С. К. Стефанюк, С. В. Старжинський. – Х. : Кроссроуд, 2008. – 185 с.

9. Формування творчої особистості засобами етнопедагогіки : методичні рекомендації / М-во освіти України, ІСДО ; укл. С. К. Стефанюк. – Київ, 1995. – 176 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Стефанюк С. К. Гура С. П. Религиозно-семейные традиции – способ проявления патриотического мировосприятия

В статье рассматриваются вопросы культурно-воспитательного значения религиозно-семейных традиций. Проиллюстрированы определяющие факторы гражданской активности, которые презентуются через совокупность разнообразных аспектов жизнедеятельности семьи и которые являются источником готовности молодежи к созданию благ общества, жизнеспособной позиции в развитии будущего Отечества.

Ключевые слова: *религиозно-семейные традиции, патриотизм, единство обучения практики и деятельностной культуры, национально-воспитательная школа, курсы духовно-нравственной направленности.*

Stefaniuk S., Gura S. Religious Family Tradition is a Means of Expression of Patriotic Outlook

The article considers issues such as cultural and educational value of religious and family traditions. The defining factors allocation of civil activity are illustrated, are represented on set of versatile aspects of activity of a family which are a source of educational basis of readiness of youth for creation of the benefits of society, a viable position in development of our Motherland’s future.

It is noted that the conscious, spiritual and patriotic judgment of family and spiritual ideals, emotional perception of national cultural historical values are the source of educational basis of attachment to the native land, the cities, families thanks to what it is corrected internally fighting, comic and psychological, indestructible and moral mood of the Cossack.

The attention is drawn to further introduction necessity of courses of a spiritual and moral orientation in teaching and educational process of schools as means of increasing knowledge of pupils of the person and the moral relations in society, the main moral standards and values of the people of Ukraine and mankind in general, culture of communication and behavior. A way of updating which is gone by Ukraine to become the worthy member of the European community, it is impossible without understanding of own advantage and pride of the country, and it is memory of outstanding people, centuries-old achievements of national culture.

Key words: *religious and family traditions, Ukrainian Cossack ceremonial culture, patriotism, unity of training practice and culture activity, national educational school, courses of the spiritual and moral direction.*

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

Р. В. СУЩЕНКО
кандидат наук з державного управління, доцент
Запорізький національний технічний університет

ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті подано основні детермінанти й напрями формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійного навчання.

***Ключові слова**: управлінська культура, професійне навчання, майбутній інженер, професійна підготовка, формування.*

Час впливає на швидкі зміни перспектив стратегічного розвитку вищої освіти, перспектив навчання і розвитку інженерних кадрів, на основні характеристики функціонування окремих університетів.

Транспортні університети теж позиціонують себе як організації, що постійно розвиваються, щоб відповідати європейським міжнародним стандартам, здійснювати на високому рівні викладацьку, методичну й дослідницьку роботу, забезпечуючи відповідну якість цих процесів.

Але без відповіді й наукового обґрунтування залишається питання “Як треба змінювати підготовку інженера залізничного транспорту”? На які пріоритети професійної підготовки інженерних кадрів майбутнього необхідно опиратись?

Відомо, що найбільш значущі детермінанти професійної готовності до інженерної діяльності виявляються у спрямованості професійної мотивації, стресостійкості, здатності до довільної самореалізації, задоволеності від обраної професії й розвиненості рефлексивності, рівні компетентності як системи професійних знань, професійно значущих якостей, що усе разом закладено в управлінській культурі.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній педагогічній науці існують об’єктивні передумови для дослідження проблеми формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту. Вагомим внеском у визначення методологічних засад цієї проблеми є дослідження вітчизняних учених, у яких відображено: погляди та ідеї щодо гуманізації професійної освіти (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Беспалько, Б. Гершунський, Н. Дем’яненко, І. Зязюн, В. Лозова, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Попова, В. Сластьонін, А. Сущенко, Г. Шевченко; стратегія розвитку вищої педагогічної освіти, інноваційні процеси й реформи у вищій школі (С. Гончаренко, М. Євтух, С. Ісаєнко, В. Зінченко, С. Золотухіна, В. Манько, І. Прокопенко, Л. Соколова, С. Сисоєва, В. Шадриков). Управління як цілісний педагогічний процес розглянуто у працях

© Сущенко Р. В., 2015

В. Андреєва, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, Н. Кузьміної, А. Міщенко, А. Орлова, В. Сгадова.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців зосереджено увагу на формуванні управлінської культури фахівців різних галузей: керівників навчально-виховних закладів як менеджерів освіти (З. Багірова, Л. Васильченко, С. Королюк, В. Медвідь); учителів як майбутніх менеджерів освіти (А. Губа, М. Кононенко); майбутніх педагогів (Л. Азарова, Т. Горюнова, І. Кузнєцова, Н. Тамарська); керівників дошкільної освіти (Т. Пономаренко); менеджерів (О. Єршова, Ю. Клоков); керівників організацій (лідерів) (А. Залезнік (A. Zaleznik), С. Калашнікова, Ф. Лавітца (F. Lavitsa), В. Майборода; керівників профспілкових організацій (М. Якібчук); фахівців соціальної сфери (О. Поздняков); державних службовців (В. Луговий, І. Мяготіна, Ж. Таланова, О. Ярковой).

Управлінська культура є складовою професіоналізму інженера, який ґрунтується на загальній культурі та професійній самосвідомості, що вимагає стимулювання цілеорієнтованої мотивації як розвитку і саморозвитку управлінської культури, так і розвитку професіоналізму, заохочення до професійного самовдосконалення майбутнього інженера.

Втім, близькі до цього проблеми тільки в таких важливих, але окремих напрямах, зокрема: підготовка й управління кадрами різними галузями економіки ((Г. Атаманчук, В. Бойков, Г. Мальцев, В. Мальцев, Е. Охотський та ін.); становлення особистості керівника-професіонала (А. Деркач, В. Зазикін, О. Ігнатюк, Т. Мардахаєв. А. Маркова, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування культури спеціалістів у процесі професійної підготовки (А. Абрамова, Ю. Адлер, А. Аменд, А. Беліков, Н. Болдирєв, Ю. Васильєв, А. Глазунов, Т. Гура, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.); управлінська культура спеціалістів (С. Алієва, О. Виханський, В. Дятлов, А. Турчинов, Т. Шаргун та ін.); формування професійних якостей спеціалістів залізничного транспорту (І. Булатніков, Н. Повесьма, С. Рижак, А. Чурилін та ін.). Втім, аналіз літератури показав, що досі відсутні дослідження з формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Мета статті – висвітлити пріоритетні напрями та детермінанти формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійного навчання

Здійснений теоретико-педагогічний аналіз наукових підходів до розуміння сутності управлінської культури інженера залізничного транспорту дав можливість *управлінську культуру розглядати як соціально-педагогічний феномен професіоналізму особистості фахівця, особливістю якого є постійне активне прагнення до оновлення й удосконалення інженерної діяльності, відповідальність і відданість справі, багатство змісту запропонованих управлінських рішень і авторських пропозицій, культура аналізу, планування й успішної організації та підтримка психологічно комфортного спілкування, духовної взаємодії з людьми.*

Управлінська культура інженера залізничного транспорту – це високий сплав вияву культури, інтелігентності й професіоналізму в цілепокладанні, плануванні, успішній організації виконання управлінських рішень, пов'язаних з удосконаленням інженерної діяльності та ділового спілкування людей.

Повертаючись до створеної нами концептуальної моделі формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, узагальнюючи існуючі наукові погляди, можемо констатувати: незважаючи на те, що управлінська культура інженера залізничного транспорту є динамічним явищем, що розвивається вона протягом усіх етапів професіогенезу і що цей процес формування не є рівномірним, найбільш сенситивними періодами її розвитку є такі:

– час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, коли студент усвідомлює як майбутній фахівець сутність інженерної діяльності на залізничному транспорті, свої професійні функції і ролі, наміри, цілі (далекі і близькі), визначає свій професійний образ, домінування особистих норм поведінки та форм взаємодії з людьми, встановлення професійних контактів, цінності й особливості професійної дружби тощо;

– час професійної адаптації, коли відбувається практична реалізація інженерної діяльності, професійні контакти;

– у процесі професійного самовдосконалення, проектування перспектив професійного розвитку і кар'єрного зростання.

Крім того, зазначимо, що яскраво виражена особистісно керована потреба студента в розвитку управлінської культури полягає не в тому, щоб обов'язково бути керівником, а набуття необхідних теоретичних знань і практичних умінь для того, щоб в умовах динамічних змін на залізничному транспорті висувати нові кваліфікаційні пропозиції, в яких поєднується і кваліфікація в строгому сенсі цього слова, і соціальна поведінка, і здатність працювати в команді, і любов до оновлення й ризику; розвивати професійно-особистісні якості у процесі підготовки до ефективної професійної діяльності, які допоможуть легко та набагато доцільніше, ніж це було раніше, професійно розв'язувати компетентно орієнтовані завдання, застосовуючи отримані знання, починаючи від самих простих до самих складних.

Звідси – *перша детермінанта* (причина, що визначає виконання чогось) – *зміна самої сутності професійної підготовки інженера залізничного транспорту з метою формування його управлінської культури в умовах навчання.*

Сутність її знаходить вияв у забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб розвитку залізничної галузі, досягнення цілей професійної підготовки, щоб забезпечити глибоке розуміння студентом того, що завдяки наявності в нього управлінської культури можна досягти не тільки академічних успіхів, але й отримати позитивне визнання суспільства, якості й повноцінності життя, впевненість у можливості подальшого примноження свого інтелектуально-

го потенціалу. Ця детермінанта спирається на тезу, згідно якої управлінська культура є рушійною силою професійного розвитку й саморозвитку.

Друга детермінанта формування у майбутніх інженерів управлінської культури в процесі професійного навчання, яка дає підстави для активного її саморозвитку – *диверсифікація* (лат.diversus – різний і facere – робити), полягає в широкій різноманітності навчальних програм і навчальних планів, здатності формувати власну стратегію, визначати найважливіші пріоритети у навчанні, оптимально використовувати час свого професійного становлення й отримувати позитивні результати для професійного саморозвитку загальної та управлінської культури, отримати дійсно глибоке розуміння поняття "розвиток управлінської культури і професіоналізму протягом життя".

Першочергового значення набуває диверсифікація у формуванні відповідальності самого студента за якість отриманої професійної освіти й управлінської культури, власних пріоритетів у навчанні, надаючи йому можливість і право вибору в сучасному навчальному закладі (за наявності різноманітності навчальних програм) з допомогою досвідчених викладачів знайти надійний шлях прискорення особистісно-професійного саморозвитку.

Під цим кутом зору пропонується для експериментальної перевірки *третя детермінанта – створення у ВНЗ залізничного профілю педагогічного середовища для стимулювання успішного виконання студентами професійно-творчих управлінських завдань, презентації їхніх результатів, у тому числі, й на заняттях із спецдисциплін, оприлюднення, генерування студентських управлінських ідей з розвитку Укрзалізниці та рефлексії управлінської культури за рахунок розроблених науково-методичних рекомендацій, їх реалізації.*

Як один із кроків у вирішенні цих складних і актуальних для формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту завдань нами було здійснено невеликий соціально-історичний нарис уже набутого вітчизняного і світового досвіду в галузі професійної педагогіки та перспектив упровадження його кращих зразків у навчально-виховний процес вищих навчальних залізничних закладів, який має й сьогодні ознаки випереджального характеру.

Надзвичайно цікавим з давніх-давен виявився досвід наукової організації праці, коли здійснювалась детальна розробка методичних способів і прийомів налагодження трудової діяльності не маси, а кожного конкретного працівника, його антропологічні, психологічні особливості, етнічні розбіжності, до яких мали пристосовувати знаряддя праці, а не навпаки. Проводились наукові пошуки з аналізу мотивації, формування корисності праці для себе, ефективності праці й вилучення з неї зайвих та неефективних прийомів, вироблялись закони, правила, формули, якими треба було обов'язково керуватись. Особливого значення надавалось управлінським функціям: плануванню, організації, контролю (Система Ф. Тейлера,

1882 рік. Написав книгу “Менеджмент” про управління виробничими процесами).

Вітчизняний фізіолог І. Сеченов заклав наукові засади розуміння рефлекторної природи психічних процесів у трудовій діяльності в умовах автоматизації трудових процесів, режиму праці, перевтоми, про вплив подразнення чутливих нервів на м’язову роботу (1901 р.) А ледь пізніше (1903 р.) німецький психолог В. Штерн запропонував термін “психотехніка”, де визначались уже методи грамотного її використання. Після цього в Берліні було створено Інститут практичної психології з метою профвідбору, в Росії В. Бехтерєвим – лабораторію праці, в 1920 р. – Інститут праці під керівництвом О. Гастєва, в якому вивчалися проблеми трудових установок, професійного відбору й оптимізації трудової діяльності робітників.

Для нашого дослідження особливого значення набуває досвід США, де відбувалась переоцінка людського чинника в організації виробництва у 20-30-х роках, зокрема значного внеску в цей процес професора Гарвардської ділової школи Е. Мейо, який, вивчаючи причини плинності робочої сили довів, що вона (плинність) не від умов праці, а через відсутність доброзичливих зв’язків між людьми під час робочої зміни, а тому запропонував паузи для відпочинку та обов’язкові дружні й ділові зв’язки між ними, позитивне позавиробниче спілкування. На думку Е. Майо, за рахунок цього відбувалась “трансформація орди одиночок у соціальну групу”, що підтверджується й сучасними всесвітньо відомими експериментами велике значення створення особливого соціуму, яка названа сьогодні відомою теорією людських відносин у трудовій діяльності [3, с. 27–28].

Цей невеличкий історичний екскурс ми навели для акцентування головної особливості напряму нашого дослідження, а саме – пошук можливостей спрямування професійного навчання майбутніх інженерів залізничного транспорту на необхідність формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, на упровадження інновацій через серію поступових кроків наближення студентів до професіоналізму й культури.

Екскурс в історію підтвердив, що всі три домінанти, визначені нами як найважливіші фактори педагогічного впливу на формування у майбутніх інженерів управлінської культури інженерної еліти, історично виправдані й об’єктивно необхідні для збагачення цього досвіду в процесі її професійної підготовки.

Нам імпонують, у зв’язку з цим шляхи, на які вказує відомий сучасний психолог-дослідник В. Рибалка у ставленні до розв’язання вічної проблеми: гармонії людської природи й трудової діяльності, а саме:

– вивчення структури мотивів і стимулів трудової діяльності, закономірностей формування і перебудови цієї структури;

– виявлення шляхів встановлення гармонії між людиною та її професією, тобто динамічної рівноваги у системі “суб’єкт праці – професійне середовище – об’єкт праці”;

– визначення структури і динаміки професійно важливих властивостей особистості;

– вивчення структури умінь і навичок, що забезпечують вирішення професійних завдань в оптимальних та експериментальних умовах, а також факторів, що визначають стійкість і динаміку цієї структури;

– дослідження функціональних станів людини у праці та закономірностей динаміки цих станів;

– визначення взаємозв'язку психічних властивостей, відношень і психічних станів особистості як фактора успішності та безпеки праці [4, с. 12].

Автор цього дослідження експериментально доводить найголовніше для нашого експериментального пошуку: на рівні особистості, тобто вищого прояву активності суб'єкта, діє особливий "підрівень" соціопсихічної детермінації, що характеризує соціально неповторні, оригінальні властивості психіки людини, здатність до творення нею нового суспільного досвіду та самотворення …. діяльність особливого ґатунку – перетворювальна, творча, інноваційна [4, с. 13].

Цей висновок В. Рибалки став для нас важливою концептуальною орієнтацію методичного забезпечення реалізації визначених нами педагогічних детермінацій і стратегії формування управлінської культури в процесі професійного навчання майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Приведений вище короткий історичний екскурс аналізу розвитку, типових прикладів сформованості світоглядних позицій щодо впливу людського фактору і виробничої культури стосунків на продуктивну працю людини вимагає цілком логічного аналізу цього впливу на принципи організації сучасної університетської освіти.

Узагальнивши історичний досвід, С. Гессен так сформулював основні вимоги до університетської освіти:

– повнота, різнобічність та універсальність пропонованих університетом знань;

– дух свободи і творчості у процесі викладання і учіння;

– здібність університету до самовідтворення шляхом підготовки викладачів і вчених з числа своїх студентів [5, с. 62].

Які ж основні вимоги до університетської освіти, оволодіння системою наукових знань та практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності?

"Формування змісту навчання з дисциплін змістових частин галузевих стандартів вищої освіти має розглядатися відповідно до детального опису визначень і належних знань, навичок і відносин у кожній з восьми галузей, а саме: комунікація рідною мовою, комунікація іноземною мовою; математична грамотність і основні компетентності в науці і техніці; інформаційно-комунікаційна компетентність; "вчись вчитися"; міжособистісні і громадянські компетентності; підприємництво; загальна культура" [2, с. 4].

Втім, дослідники проблем професійної педагогіки, зокрема, автор підручника "Педагогіка вищої школи" Т. Туркот, у зв'язку з другою особливістю університетської освіти, а саме – свобода викладання і учіння, справедливо ставить декілька важливих запитань:

– Як в межах єдності наукових досліджень і викладання можна реалізувати ідею свободи науково-педагогічної діяльності викладача університету?

– Яким є співвідношення між систематичним навчальним курсом, який складається з лекцій і семінарсько-практичних занять і мета якого полягає в передачі наукових знань, та в стимулюванні до пошуку нових, між науковою дисципліною як організацією навчальної діяльності студентів і пошуком ними шляхів вирішення наукових проблем?

Відповідаючи на ці запитання, дослідниця робить, на наш погляд, об'єктивно достовірний висновок: сучасний університет зберігає поряд із свободою навчання різноманітні програми предметного і професійного навчання, які мають за мету глибоке оволодіння системою наукових знань та практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності [5, с. 63].

В умовах інноваційного типу світового розвитку, коли швидко розвиваються науково-технічний та інформаційно-комунікаційний поділ праці, з'являються все нові галузі й підгалузі науки, техніки, технології, специфічні прийоми виконання професійних завдань, важливою особливістю університетського навчання є свобода висловлювання наукових поглядів, науково-педагогічної творчості, свобода думки та слова і найголовніше – традиційна духовна й культурологічна місія університету.

На порядок денний світове наукове товариство ставить і пропонує створення особливих умов для розвитку системної інженерії, професійної підготовки системних інженерів: міждисциплінарний підхід і засоби для створення успішних систем; міждисциплінарний підхід, що охоплює всі технічні зусилля з розвитку та верифікації інтегрованих та збалансованих у життєвому циклі багатьох системних рішень, що стосуються людей, продукту та процесу, які задовольняють потреби замовника [1, с. 43].

Висновки. Таким чином, мова йде про те, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія професійних цінностей, яка закладена в кінцевій меті й системі міжвузівської методичної підготовки до її реалізації професорсько-викладацького складу ВНЗ, створення основ розвитку системних якостей майбутніх інженерів, формування у студентів системного погляду на вирішення будь-яких професійних завдань та розвиток комплексу основних особистісних якостей, якими повинен оволодіти майбутній інженер залізничної галузі.

В умовах ринкової економіки вищий залізничний навчальний заклад повинен створити умови для актуалізації й постійного підвищення особистісного й творчого потенціалу майбутнього інженера, надати йому допомогу в соціалізації, в оволодінні нормативами високоморальної поведінки, в реалізації управлінської культури.

Список використаної літератури

1. Батоврин В. К. Образование в системной инженерии – проблемы подготовки специалистов для создания конкурентоспособных систем [Электронный ресурс] / В. К. Батоврин // Открытое образование : интернет-журнал. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http:// www.ict.edu.ru/ft/003568/tm2004_C.pdf.

2. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: Матеріали до підсумкової колегії (21 березня 2008 року, м. Київ) // Освіта України. – 19 березня 2008 р. – "21-22 (905). – с. 4.

3. Дмитриева М. А. Психология труда и инженерная психология : учеб. пособ. / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев ; [под ред. А. А. Крылова]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 224 с.

4. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / В. В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.

5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Сущенко Р. В. Детерминанты профессионального обучения, направленного на формирование управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта

В статье поданы основные детерминанты и направления формирования управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта в процессе профессионального обучения.

***Ключевые слова**: управленческая культура, профессиональное обучение, будущий инженер, профессиональная подготовка, формирование.*

Sushchenko R. Determinants Vocational Training Directed on Formation of the Management Culture of the Future of Railway Engineers

In article filed by the main determinants and direction of formation of the administrative culture of the future of Railway Engineers in training.

Defined that first determinant (cause that determines the performance of something) – change the very essence of training of Transportation in order to develop its management culture in terms of training.

The second determinant of future engineers in the management culture in the process of learning – diversification, giving reasons for its active development and self-development.

The third determinant – the creation of institutions railway profile educational environment for successful implementation of measures to promote professional and creative management tasks, disclosure, generation of student management ideas related to the development of Ukrainian railways, engineering, management culture and reflection.

Is proved that in a market economy higher educational institution rail should create conditions for constant improvement and updating of personal and creative potential of the future engineer to assist him in socialization, in mastering the highly moral behavior standards in the implementation of management culture.

Thus, determined that in the process of training was clearly defined hierarchy of professional values, which lies in the ultimate aim and the system Interuniversity methodological training to its implementation faculty universities, laying the foundations of systemic qualities of future engineers, forming student system view resolve any problems and professional development of complex major personal qualities that should master the future engineer the railway industry.

***Keywords:** management culture, professional training, future engineer, training, formation.*

УДК 070.412. 378.65

К. В. ТРОФІМУК
кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено найбільш ефективні методи при підготовці майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи, які інтегруватимуть теоретичні знання з культури професійного спілкування на етапі виробничої практики. Обґрунтовано метод ігрового імітаційного моделювання; доведено доцільність організаційно-комунікативної гри як одного з головних компонентів професійної комунікативної підготовки майбутніх фахівців і необхідність ведення словника професійної лексики.

Ключові слова: *практика, метод ігрового імітаційного моделювання, майбутній фахівець, готельно-ресторанна справа, організаційно-комунікативні ігри, словник професійної лексики.*

Однією з форм організації навчального процесу, яка максимально сприятиме закріпленню здобутих знань із культури професійного спілкування, формуванню умінь і переведення їх у навички, є практична підготовка до професійної діяльності, що, спільно з теоретичною, буде створювати підґрунтя для дійсно професійної освіти.

Метою статті є необхідність пошуку та обґрунтування найбільш ефективних із можливих методів, які інтегруватимуть теоретичні знання з культури професійного спілкування на етапі виробничої практики. Адже виробнича практика може стати для майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи однією з важливих форм для удосконалення навичок культури професійного спілкування.

На важливості професійної підготовки під час проходження виробничої практики наголошують відомі вчені-педагоги: В. В. Вдовченко, Н. Є. Мойсеюк, О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак та ін.

Практика (від грец. practicos – діяльний, активний) – "матеріальна, цілеспрямована діяльність людей; засвоєння і перетворення об'єктивної дійсності; основа розвитку людського суспільства та пізнання" [7].

На думку авторів "Педагогічного енциклопедичного словника", виробнича практика – це "вид навчальних занять, в процесі яких студент самостійно виконує в умовах діючого виробництва реальні виробничі завдання, визначені навчальною програмою" [4, с. 212].

Відповідно до Положення про проведення практики студентів у вищих навчальних закладах України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 08 квітня 1993 року № 93 і зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 30 квітня 1993 року № 35, практика студентів є невід'ємною складовою процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах і

© Трофімук К. В., 2015

проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі та державного управління [6]. Практика проводиться з метою оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці у сфері їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Студенти напряму підготовки 140101 "Готельно-ресторанна справа" проходять практику на робочих місцях як помічники адміністратора СПіР, помічники менеджера з обслуговування приміщень, помічники адміністратора, помічники менеджера, відповідального за роботу ресторану, помічники портьє, офіціанти.

Основними завданнями виробничої практики є: закріплення теоретичних знань студентів та їх застосування на практиці; вивчення організаційної структури та функціонування готельного підприємства, правових засад і сфери діяльності; практична підготовка студентів до самостійної роботи на одній із посад первинного рівня управління структурними підрозділами, операційними системами та процесами в закладах готельного типу; підбір нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів, їх систематизація й аналіз; прогнозування основних показників і перспектив розвитку бази практики; закріплення теоретичних знань студентів; здобуття студентами навичок самостійної практичної діяльності на службових посадах; набуття досвіду господарської діяльності готельних підприємств в умовах ринкових відносин; набуття досвіду організаційної та управлінської практичної діяльності зі своєї спеціальності.

Основними цілями виробничої практики є:

– ознайомлення студентів із нормативно-правовою базою діяльності готельно-ресторанного підприємства, з вимогами виробничої санітарії та техніки безпеки;

– ознайомлення з особливостями організації технологічних процесів на підприємствах готельного бізнесу та принципами функціонування системи управління готельно-ресторанним комплексом;

– оцінювання ринкових можливостей підприємства–бази практики;

– ознайомлення з правилами роботи готельно-ресторанного комплексу, організацією захисту прав споживачів;

– набуття навичок якісного обслуговування споживачів у готельно-ресторанному комплексі.

Відтак, основною метою виробничої практики є набуття навичок обслуговування гостей у готельно-ресторанному підприємстві і цей процес, як зазначалося раніше**,** безпосередньо залежить від володіння культурою професійного спілкування. Також самі підприємства зацікавлені в тому,

щоб на етапі виробничої практики студенти включались у виробничий процес, набували досвіду професійної діяльності. Адже, на сьогодні, багато підприємств, які працюють зі споживачами, перш, ніж оформити працівників на роботу, із ними проводять різноманітні тренінги та ділові ігри. Оскільки готельно-ресторанна галузь працює з клієнтами і від спілкування з ними залежить прибуток і процвітання підприємства; перш, ніж залучити студентів до роботи в період практики, пропонуємо проводити комунікативні ігри та тренінгові вправи, які зумовлять ефективність подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців. У процесі такого ігрового моделювання фахівці готельно-ресторанного комплексу будуть виступати в ролі клієнтів і відкориговувати навички культури професійного спілкування.

На нашу думку, перш, ніж майбутні фахівці з готельно-ресторанної справи розпочнуть професійну діяльність, студенти мають відпрацювати певні навички професійного спілкування заздалегідь, а саме в умовах виробничої практики. Тому з метою формування діяльнісного рівня культури професійного спілкування майбутніх фахівців у процес їх підготовки варто впровадити метод ігрового імітаційного моделювання їх майбутньої професійної діяльності відповідно до вимог комунікативної культури. Таке ігрове імітаційне моделювання сприятиме екстеріоризації, тобто переведенню з внутрішнього в зовнішній план особливостей усвідомленості культури професійного спілкування.

Використання у професійній підготовці ігрового моделювання, по суті, – своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації [3, с. 71].

О. О. Вербицький, розглядаючи ділову гру як ”складову педагогіки” та “складову імітаційного моделювання”, виокремлює такі педагогічні функції навчальної гри:

– формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність;

– набуття предметно-професійного й соціального досвіду та прийняття індивідуальних і суспільних рішень;

– розвиток професійного теоретичного та практичного мислення;

– формування мотивації до професійної діяльності [1, с. 140-142].

На думку вітчизняних науковців, імітаційні навчальні ігри у процесі професійної підготовки є:

1. Формою відтворення змісту професійної діяльності, моделюванням системи відносин певного виду діяльності, оскільки забезпечують активність учасників, індивідуальність, оптимізацію процесу професійного становлення [8].

2. Фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки навчальні ігри сприяють підвищенню культури, формують уміння спілкуватися, створюють умови для перевірки можливостей, вироблення індивідуального стилю поведінки [9].

3. Засобом реалізації міжпредметних зв'язків, оскільки потребують систематизованих знань; допомагають зменшити труднощі адаптаційного періоду у професійній діяльності, набуттю навичок творчого підходу до виконання професійних функцій [10].

Таким чином, імітаційно-ігровий варіант – це модель формування "професійного Я" студентів, самоперевірки, самовизначення, самовираження, самоствердження та самореабілітації [5].

На сьогодні навчальні ігри є одним із найефективніших прийомів реалізації комунікативного принципу, тому, на відміну від інших форм навчання, мають свої характерні особливості, які надають їм певних пріоритетів, зокрема вони:

– підвищують якість навчання, тому що є навчанням у дії;

– є найкращим мотивувальним стимулом, оскільки містять елементи гри і непередбачуваність розв'язки;

– дають студентам соціолінгвістичну "підказку", а саме: за допомогою яких одиниць і моделей можна висловити ту чи іншу думку в певній ситуації, залежно від соціальної характеристики учасників;

– передбачають елемент несподіванки – те, з чим так часто стикаються студенти під час спілкування. Під час ігрової ситуації повинні уважно слухати один одного, адже мають швидко й адекватно реагувати на співрозмовника;

– створюють емоційне піднесення, що надзвичайно позитивно впливає на якість навчання;

– вимагають від учасників продуктивного мислення, швидкої реакції як вербальними, так і невербальними засобами в певній ситуації, тобто використовується загальний запас знань та вмінь [2].

Основними ознаками ігрового моделювання професійних ситуацій є:

1) імітація професійно-комунікативних ситуацій у практичній діяльності;

2) опис алгоритму дій у змодельованих ситуаціях;

3) розмаїття імітаційно-ігрових ролей, розподіл їх між учасниками занять із урахуванням можливостей, задатків і досвіду педагогічної роботи;

4) стан емоційно-позитивної напруги учасників імітаційно-ігрової діяльності;

5) нестандартність підходів, способів і багатоваріантність розв'язання комунікативних проблем;

6) обговорення результатів імітаційно-ігрової діяльності;

7) чіткість критеріїв оцінювання дій учасників імітаційно-ігрових ситуацій.

У дослідженні сутність імітаційного моделювання полягає в тому, що у роботі зі студентами відбувається моделювання професійних ситуацій, які потребують розширення досвіду професійної комунікативної культури.

Вчені, які досліджували ігрове моделювання, визначають декілька його форм, а саме такі ігри: ділові, організаційно-діяльнісні, організаційно-комунікативні й організаційно-мисленнєві. Ці форми ґрунтовно розроблені в психолого-педагогічних дослідженнях, а тому ми зупинимося тільки на тих іграх, які пропонуємо застосовувати у процесі підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Вибір саме організаційно-комунікативної гри як одного з головних компонентів професійної комунікативної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи під час виробничої практики зумовлюється такими чинниками:

1) організаційно-комунікативна гра є формою практичної реалізації комунікативних знань в умовах найближчих до професійної діяльності;

2) організаційно-комунікативна гра є засобом організації професійної діяльності;

3) організаційно-комунікативна гра є важливим фактором підвищення культури професійного спілкування та професійної підготовки в цілому.

Вважаємо, що компетентне виконання професійних обов'язків вимагає володіння такими вміннями культури професійного спілкування, які можна виробити тільки на практиці:

1) техніка спілкування з клієнтом;

2) продуктивне вербальне та невербальне професійне спілкування;

3) делегування спілкування відповідно до повноважень;

4) методи вирішення конфліктів та ін.

Щоб професійна комунікативна поведінка для студентів стала звичною, необхідно неодноразово проводити імітацію такої поведінки у змодельованих ситуаціях. Крім того, на основі аналізу певного імітаційного ігрового моделювання, студенти повинні спроектувати дії своєї майбутньої професійної діяльності відповідно до вимог культури професійного спілкування. Що, у свою чергу, призведе до переваги комунікативних потреб, формування здатності до вибору комунікативних засобів, формування готовності до успішного професійного комунікативного спілкування.

У процесі розігрування рольових ситуацій студенти мають можливість побачити своїх одногрупників не лише у міжособистісних стосунках, а й у процесі виконання певної професійної ролі, в якій у майбутньому буде реалізовуватися студент як фахівець. Відтак, саме використання таких ігрових комунікативних технологій дає можливість спрогнозувати, як саме в умовах професійної діяльності студенти структуруватимуть комунікативну ситуацію, та з'ясувати, які проблеми виникають у них у процесі професійної комунікативної взаємодії.

На практиці пропонуємо проводити організаційно-комунікативні ігри (розігрування професійних ситуацій за ролями, де студенти виступають працівниками готельно-ресторанного комплексу, а в ролі клієнтів – фахівці, які працюють на цьому підприємстві). Під час таких ігор потрібно ви-

рішувати різні професійні питання, проблеми, конфлікти, які можуть виникати у процесі обслуговування гостей.

На нашу думку, саме організаційно-комунікативні ігри:

– розвивають інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності, їх соціальної взаємодії;

– розкривають індивідуальні особливості майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи;

– підготовлюють до професійного спілкування під час проходження практик і майбутньої професійної діяльності;

– допомагають забезпечити емоційну позитивну атмосферу під час відтворення знань.

Моделювання професійної діяльності в умовах організаційно-комунікативних ігор, які є ефективним методом відпрацьовування практичних умінь і навичок, надає змогу трансформувати отримані знання під час вивчення дисциплін "Культура професійного спілкування", "Українська мова за професійним спілкуванням", "Діловий етикет та протокол", "Діловодство в готельній індустрії", у системний комплекс професійних дій, із якими майбутній фахівець може вдатися до професійної діяльності, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися основ професіоналізму (до складової якого входить культура професійного спілкування) методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Якщо такі ігри проходять у навчальній аудиторії, то наближення до реальної професійної діяльності має характер певної умовності, що не дає абсолютного відчуття власне професійної ситуації. А власне моделювання організаційно-комунікативних ігор в умовах виробничої практики відбувається завдяки розробленню комплексу різноманітних ситуацій, вибір яких зумовлюється реальними професійними потребами та професійними умовами майбутніх фахівців. Саме в таких організаційно-комунікативних ігрових ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною особою (клієнтом, фахівцем готельно-ресторанного комплексу тощо), роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, що збагатить їх життєвий досвід, допоможе набути практичних навичок із культури професійного спілкування та фаху в цілому.

На практиці потрібно моделювати конкретні ситуації професійного спілкування, які виникають в умовах роботи окремих структур готельно-ресторанних підприємств, зміст і форми професійної діяльності, ділове спілкування, проблемні ситуації і процеси їх вирішення.

Під час такого ігрового моделювання фахівці готельно-ресторанного комплексу виступають у ролі клієнтів і відкориговують такі комунікативні навички:

– ведення професійного діалогу та бесіди;

– планування професійного спілкування;

– висловлювання експромтом, без попередньої підготовки;

– досягнення бажаної комунікативної мети;

– дотримання чіткого, логічного, послідовного мовлення;

– підтримання контактів зі співрозмовником;

– володіння екстралінгвістичними засобами та ін.

Роль керівника практики та фахівців готельно-ресторанних комплексів полягає в тому, щоб запропонувати такі виробничі ситуації, які є професійно цінними для студента, оскільки мають професійне спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента й водночас надають йому змогу розкрити та реалізувати їхню професійну майстерність, спрямовану на культуру професійного спілкування.

Такі ігри мають великі можливості для творчого та самостійного прийняття рішень; у процесі гри відпрацьовуються навички та вміння діяти у нестандартних комунікативних ситуаціях. Специфіка полягає в тому, що шляхи вирішення проблем учасникам гри заздалегідь невідомі, вони відпрацьовуються спільно в самому процесі.

Структура організаційно-комунікативної гри включає такі етапи:

1) організаційний етап – оголошення теми та мети ділової гри;

2) підготовчий – розподіл функцій і ролей учасників гри, надання додаткової інформації, поділ на групи тощо;

3) власне ігровий – розігрування рольових ситуацій і вирішення поставлених завдань;

4) підбиття підсумків – аналіз, обговорення та оцінка процесу гри.

Після кожної організаційно-комунікативної гри проводиться оцінювання студентів за такими критеріями: ступінь підготовки та засвоєння матеріалу; культура спілкування; техніка мовлення; вміння підтримувати контакти та ін.

Під час організаційно-комунікативної гри відбувається активний обмін інформацією між учасниками – студент випробовує себе з різних позицій, а саме – позиції адміністратора готелю, гостя, офіціанта, клієнта, глядача й інше, тобто він може пережити різні для нього ролі. Інші студенти можуть належно оцінити його роботу та дії – як позитивно, так і з критичного погляду. За таких умов програвання професійних ситуацій студентам надається можливість вільного вибору вирішення проблем взаємодії людини з людиною або групою людей та створення позитивного середовища під час спілкування. Відповідно до оцінок його діяльності та самооцінки своїх дій та порівнянь студент зможе покращити культуру професійного спілкування, яка безпосередньо впливає на професійну діяльність майбутнього фахівця.

Використовуючи у практичній діяльності організаційно-комунікативні ігри, можна досягти значущих результатів, зокрема:

1) комунікативних – формування культури спілкування у практичній діяльності;

2) організаційних – включення студентів у професійну діяльність під керівництвом фахівців готельно-ресторанних підприємств;

3) навчальних – підвищення комунікативної грамотності учасників, досвіду професійного етикету; накопичення вмінь і навичок отриманих під час організаційно-комунікативних ігор;

4) соціально-психологічних – виявлення властивих учасникам імітаційно-ігрової діяльності негативних, неконструктивних емоцій і вироблення вміння долати ці інциденти;

5) рефлексивних – вироблення й обговорення рішень щодо актуальних питань комунікативної практики та прогнозування рішень нестандартних мовленнєвих ситуацій.

Таким чином, використання організаційно-комунікативної гри під час формування культури професійного спілкування стимулює мисленнєву діяльність студентів, творчо впливає на засвоєння предметних знань, умінь і навичок, сприяє розвитку організаторських здібностей, збагачує словниковий запас майбутніх фахівців і покращує діалогічне спілкування. У ділових іграх формуються навички налагодження контактів, сприйняття студентами один одного як особистості, вироблення стратегії та тактики професійного спілкування, а також вибір під час спілкування відповідних форм і засобів.

Детальний аналіз після розігрування таких професійних ситуацій дає можливість удосконалення як культури професійного спілкування, так і професійних якостей у цілому. Працюючи в реальних умовах готельно-ресторанного підприємства, майбутні фахівці набувають і удосконалюють свої вміння та навички з культури професійного спілкування, розвивають творчі й організаторські здібності, підвищують комунікативну активність, формують інтерес до професійної діяльності, тому такі практичні професійні ситуації необхідно застосовувати при підготовці майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи у вищих навчальних закладах.

Крім складання звітів з проходження практики студенти повинні продовжувати ведення словника професійної лексики, адже саме спілкування з фахівцями готельно-ресторанних закладів надасть майбутнім фахівцям можливість вагомо поповнити свій словниковий запас як професійними термінами, так і словами-професіоналізмами. Цими щоденниками студенти зможуть користуватися на практичних заняттях у подальшій професійній підготовці.

Отже, головною особливістю виробничої практики є особистісно-діяльнісна спрямованість, що має творчий, пошуковий і розвивальний характер. В основі моделювання практичних ситуацій лежить культура професійного спілкування, при якому вирішуються різні професійні та проблемні ситуації, що виникають у фаховій діяльності.

Кожен керівник виробничої практики може розробити свою систему комунікативних ігрових вправ, виходячи з рівня підготовленості студентів, їхніх потреб та інтересів, рівня комунікативної активності. І саме виявити проблеми, які виникають під час професійного спілкування, можна при

консультуванні студентів, анкетуванні та спостереженні за діяльністю в період виробничої практики.

Під час практики студенти повинні сформувати та закріпити такі вміння з культури професійного спілкування:

– розширювати професійний лексико-граматичний словник;

– застосовувати усні контакти у ситуаціях професійного спілкування;

– поєднувати теоретичні та практичні аспекти культури спілкування у процесі професійної діяльності, діяльності людини та суспільства;

– доречно використовувати мовні моделі звертання, погодження, ввічливості тощо;

– долати комунікативні бар'єри, передбачати реакцію клієнта; демонструвати позитивне й емпатійне ставлення до співрозмовника (усмішка, тон, експресивність, психологічна дистанція та ін.);

– володіти екстралінгвістичними засобами спілкування (дикція, інтонація, ритм, тембр, темп та ін.);

– використовувати комунікативні властивості професійного мовлення (змістовність, доречність, правильність, виразність, лаконічність).

У межах комунікативних ігрових ситуацій із формування культури професійного спілкування студенти набувають таких необхідних навичок:

– оволодіння методикою активного слухання у професійному спілкуванні;

– вміння точно передавати необхідну інформацію;

– формування вмінь зв'язного професійного мовлення;

– сприймання та розуміння партнерів зі спілкування;

– оволодіння атракцією у професійному спілкуванні;

– використання невербальних засобів спілкування;

– формування тактовності та дипломатичності при спілкуванні;

– вміння ведення діалогу, бесіди та підтримання розмови.

– подолання психологічних бар'єрів при спілкуванні;

– вирішування різних видів конфліктів, які виникають під час спілкування;

– виявлення ініціативи під час спілкування;

– формування різних форм вітання, вибачення, представлення та прощання, розвиток тактовності при спілкуванні;

– розвиток навичок зв'язного мовлення по телефону та володіння емоційним станом у цьому процесі.

– розвиток упевненості в собі та навичок переконання:

– оволодіння етичними засобами професійного спілкування.

Висновки. Отже, головною особливістю виробничої практики є особистісно-діяльнісна спрямованість, що має творчий, пошуковий і розвивальний характер. В основі моделювання практичних ситуацій лежить професійне спілкування, при якому вирішуються різні проблемні ситуації, що виникають у фаховій діяльності.

Практика в готельно-ресторанних комплексах повинна поєднувати:

1) теоретичну підготовку з формування практичних навичок фахової та комунікативної спрямованості у студентів для полегшення їх виходу на ринок праці;

2) можливість отримати зворотній зв'язок із боку підприємств, які приймають студентів на практику;

3) отримання додаткової інформації про те, над чим іще потрібно попрацювати студенту в подальшій професійній підготовці, щоб відповідати сучасним вимогам ринку праці.

Відтак, практика для студентів – це відмінний спосіб спробувати себе та ближче познайомитися з майбутнім роботодавцем, зрозуміти, на які професійні цілі орієнтуватися в майбутньому. При цьому для готельно-ресторанних підприємств, які приймають студентів на практику, – це одна зі стратегій формування кадрового резерву, позитивного іміджу в студентському середовищі, а також стратегія сталого залучення потоку молодих фахівців на своє підприємство.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : методическое пособие /А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207с.

2. Данова Е. М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е. М. Данова, Л. Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 18–27.

3. Капська А. Ф. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Ф. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безрукий, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

5. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця: "Книга-Вега", 2003. – 416 с.

6. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (наказ № 93 Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93.

7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512с.

8. Скрипченко О. В. Атлас з психології навчання і дидактики: інформаційно-методичний матеріал : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, О. І. Кривов'яз, Л. О. Скрипченко. – К. : ІСДО, 1995. – 150 с.

9. Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелєва // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України. – 1999. – С. 271–279.

10. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Трофимук К. В. Создание профессионально-ориентированного коммуникативного пространства в практической деятельности при подготовке будущих специалистов

В статье освещены наиболее эффективные методы подготовки будущих специалистов, которые будут содействовать интеграции теоретических знаний по

культуре профессионального общения во время прохождения производственной практики.

Ключевые слова: *практика, метод игрового имитационного моделирования, будущий специалист, организационно-коммуникативные игры, словарь професиональной лексики.*

Trofimuk K. Create Professional-Oriented Communication Space in Practice Training of Future Specialists

One of the forms of organization of educational process, the maximum help to consolidate the knowledge of the culture of professional communication, the formation of skills and transfer them into skills, is the practical preparation for professional activity whitch along with the theory, will create the foundation for a truly professional education.

The main purpose of work experience is skills in guest service hotel and restaurant company, and this process is, as mentioned earlier, depends on the possession of professional communication culture. In addition, enterprises themselves are interested in the fact that at the stage of practical training students are included in the production process, have gained professional experience.

Working in the real world of hotel and restaurant businesses, future professionals to acquire and improve their skills on the culture of professional communication, develop creative and organizational skills, improve communicative activity form of interest to the profession. Therefore, these practical professional situation should be used in the preparation of future specialists of hotel and restaurant business in higher education.

In addition to reporting on probation, students should continue to maintain occupational vocabulary, because it is communication with specialists hotel and restaurant facilities will provide future professionals to weighty replenish your vocabulary as a professional terms, and words-professionalism. These diaries, students will be able to use on a practical training in further training.

Key words: *practice, the method of the gaming simulation, the future specialist, organizational and communication games, dictionary by professional lexicon.*

УДК:37.091.313:378.09.091.313

О. В. УЧУЄВА
викладач-методист вищої категорії
Економіко-правничий коледж ДВНЗ "Запорізький національний університет"

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС

У статті розглядаються інноваційні процеси та інноваційні технології в навчальних закладах на сучасному етапі суспільного розвитку. Метою статті є виявлення видів, складнощів, методів впровадження інноваційних технологій в процес розвитку освіти як цілісної педагогічної системи в сучасних умовах суспільного розвитку. Зроблено висновок, що педагогіка*, як і будь-яка інша* наука*, схильна до численних змін, розвитку. Це обумовлено, перш за все, тим, що у суспільства з'являються все нові і нові вимоги до фахівців. Наслідком постійного розвитку, вдосконалення методів педагогіки стали інноваційні технології, тобто технології, завдяки яким відбувається інтегративний процес нових ідей в освіту. Проте впровадження таких технологій пов'язане з рядом труднощів (фінансові кошти, консерватизм деяких чиновників в освітній сфері, недостатній розвиток технологій). Крім того, незважаючи на очевидну необхідність в* інноваціях *все ж впроваджувати їх слід з обережністю. В іншому випадку необережна інноваційна діяльність може призвести до кризи освітньої системи. Отже, важливо розуміти, що педагогічні інновації – це невід'ємна частина розвитку педагогіки і вони необхідні для вдосконалення системи освіти.*

***Ключові слова**: інноваційні процеси, інноватика, інноваційні технології.*

Об'єктивне прискорення науково-технічного та соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні й інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність педагогічних інновацій і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Тому досить важливою проблемою, що постала перед сучасними навчальними закладами, є проблема пошуку та модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання та виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог, тобто використання інновацій.

Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Термінологічний аналіз інноваційної діяльності доводить, що поняття "інноваційні процеси", "інноватика", "інноваційні технології" з'явились у педагогічній науці відносно нещодавно. Оскільки вітчизняні педагогічні поняття нееквівалентні реально існуючим педагогічним явищам, то з'являються нові поняття, як наприклад "інноватика". Якщо у 60-70 роки XX століття термін "інновація" використовувався спорадично, то в 80-90 роках цього ж століття в дослідженнях С. Гончаренка, М. Скаткіна, В. Краєвського, І. Лернера, Б. Гершунського, В. Журавльова, В. Гінецінського та ін., він не тільки використовується, а й обґрунтовуєть-

© Учуєва О. В., 2015

ся. В їхніх роботах висувається низка проблем теоретико-методологічного характеру, які відносяться до інновацій і творчої діяльності педагога. Теоретичні основи інноваційної діяльності педагога висвітлені в дослідженнях Д. В. Алфімова, І. Д. Беха, Г. П. Васяновича, А. П. Вірковського, І. М. Дичківської, О. А. Дубасенюк, В. О. Сластьоніна та ін. Характерною особливістю еволюції інноваційного досвіду є синтезування його з педагогічною наукою, не тільки його глибоке узагальнення, обґрунтування, а й теоретичне дослідження фактів, що мають ключове значення для практики.

Метою статті є виявлення видів, складнощів, методів впровадження інноваційних технологій у процес розвитку освіти як цілісної педагогічної системи в сучасних умовах суспільного розвитку.

Слово *інновація* має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Наукові інновації, які просувають вперед прогрес, охоплюють усі галузі людських знань. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Однією з різновидів соціальних інновацій є педагогічні інновації. Педагогічна інновація – це нововведення в галузі педагогіки, цілеспрямована прогресивна зміна, що вносить в освітнє середовище стабільні елементи (нововведення), які поліпшують характеристики як окремих її компонентів, так і самої освітньої системи в цілому. Педагогічні інновації можуть здійснюватися як за рахунок власних ресурсів освітньої системи (інтенсивний шлях розвитку), так і за рахунок залучення додаткових потужностей (інвестицій) – нових засобів, обладнання, технологій, капітальних вкладень і т. п. (екстенсивний шлях розвитку). З'єднання інтенсивного й екстенсивного шляхів розвитку педагогічних систем дозволяє здійснювати так звані "інтегровані інновації", які будуються на стику різнопланових, різнорівневих педагогічних підсистем та їх компонентів. Інтегровані інновації, як правило, не виглядають надуманими, чисто "зовнішніми" заходами, але є усвідомленими перетвореннями.

Основними напрямами й об'єктами інноваційних перетворень у педагогіці є: розробка концепцій і стратегій розвитку освіти й освітніх установ; оновлення змісту освіти; зміна та розробка нових технологій навчання і виховання; вдосконалення управління освітніми установами та системою освіти в цілому; поліпшення підготовки педагогічних кадрів ы підвищення їх кваліфікації; проектування нових моделей освітнього процесу; забезпечення успішності навчання та виховання, розробка підручників і навчальних посібників нового покоління та ін.

Інновації можуть здійснюватися на різних рівнях. До вищого рівня відносяться інновації, що зачіпають всю педагогічну систему. Реформи в освіті представляють собою систему нововведень, спрямованих на докорінне перетворення та поліпшення функціонування, розвитку та саморозвитку освітніх установ і системи управління ними. Історія свідчить, що іноді витрачаються величезні зусилля, матеріальні засоби, соціальні й інте-

лектуальні сили на непотрібні і навіть шкідливі перетворення. Збиток від цього буває непоправний, тому не можна допускати помилкового педагогічного новаторства. Прикладами лжеінновації, які тільки імітують інноваційну діяльність, є формальна зміна вивісок освітніх установ; відновлення старого як принципово нового; перетворення в абсолют і копіювання творчого методу якого-небудь педагога-новатора без його участі і т. д.

Незважаючи на очевидну необхідність інновацій у педагогіці, існує низка причин, які перешкоджають їх впровадженню в освітній процес, що безсумнівно певною мірою гальмує розвиток педагогіки. В. І. Андрєєв виділяє такі з них: консерватизм певної частини педагогів (особливо небезпечний консерватизм адміністрації освітніх установ і органів освіти); сліпе слідування традиції по типу: “У нас і так все добре”; відсутність необхідних педагогічних кадрів і фінансових коштів для підтримки та стимулювання педагогічних інновацій, особливо для педагогів-експериментаторів; несприятливі соціально-психологічні умови конкретного освітнього закладу та ін. [1, с. 158–160]. При організації інноваційної діяльності слід пам’ятати, що: в педагогіці, на думку К. Д. Ушинського, передається не досвід (технологія), а думка, виведена з досвіду; “чужий” досвід педагог повинен “пропускати через себе” (через свою психіку, сформовані погляди, способи діяльності і т. д.) і виробляти свій метод, що найбільшою мірою відповідає рівню свого особистісного та професійного розвитку; інноваційні ідеї повинні бути чіткими, переконливими та відповідати реальним освітнім потребам людини і суспільства, вони повинні бути трансформовані в конкретні цілі, завдання і технології; інноваційна діяльність повинна морально і матеріально стимулюватися, необхідне правове забезпечення інноваційної діяльності; у педагогічній діяльності важливі не тільки результати, а й способи, засоби, методи їх досягнення [2, с. 53–64].

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб’єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач, учитель, вихователь має широкі можливості та необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. У педагогічному середовищі ведуться розмови про неготовність значної частини вчителів включатися в інноваційні процеси. І для цього є певні підстави. Так, прагнення викладача забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу вимогам освітньої системи призводить до того, що студент використовується як засіб діяльності на рівні з іншими, що передбачені новітньою педагогічною технологією. За таких умов розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об’єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики. Традиційна школа базується на перейнятливості ідей, що є надзвичайно складною проблемою, і пов’язана зі

здатністю до сприйняття новітніх ідей та їх поширення в освітній практиці, спроможністю здійснити перехід із формального, теоретичного рівня наукових знань на щабель педагогічних технологій і освітньої практики.

Є щонайменше три взаємопов'язані причини того, чому інновації важко поширювати. Об'єктивні з них обумовлені складним поєднанням новації (як об'єктивного наукового знання) з особистим досвідом педагога. Звісно, це болючий і не позбавлений конфлікту процес. Рідкісні освітні вміння, як правило, є вміннями окремого фахівця чи надбанням окремого навчального закладу і ґрунтуються на багаторічному досвіді працівників, що робить їх важко перейнятними [3, с. 195–199].

Взаємозв'язок педагогічного досвіду та інновацій не є лінійним, а носить комплексний, багатогранний характер. Інновація має прорости в ґрунті досвіду. Перспективні ідеї освітніх реформ формалізуються, не поширюються як очікувалося і поступово згасають із причин їх слабкої здатності до тиражування шляхом надання готових зразків моделей педагогічного процесу. Низька інноваційна спроможність педагогічних систем обумовлена намаганнями осягнути повноту реального впровадження інновацій переважно шляхом опрацювання детальних описів, перегляду узагальненого педагогічного досвіду, відвідування навчальних закладів, які впроваджують новітні технології та методики. Але це неможливо. Тут замало навіть відкритого обміну знань між працівниками, оскільки практики знають більше, аніж можна передати словами.

Інноваційні освітні системи – це динамічний рух складної сукупності скоординованих місцевих умов, які мусять змінюватися. Зрозумілою є значущість умов, що забезпечують продуктивність етапу практичного застосування освітніх інновацій, в основу яких покладено новітні ідеї. Інновації в педагогіці відображають складний і довготривалий процес, у якому беруть участь багато факторів, які на нього впливають. У всьому цьому провідне місце відводиться членам педагогічного колективу, яким треба сприйняти та реалізувати педагогічні нововведення. Саме від їх готовності до інноваційної діяльності, від їх ставлення до цих нововведень залежать успіх педагогічних інноваційх і ефективність інноваційних освітніх проектів [4, с. 224-227].

Висновки. Головною суперечністю розвитку системи освіти є невідповідність старих методів навчання, виховання та розвитку студентів новим умовам життя; друга – суперечність між масою нових відомостей і межами навчально-виховного процесу; третя – суперечність старого та нового (мається на увазі становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів). Тому для педагогіки як науки про виховання, освіту і навчання, якій протягом тривалого періоду було притаманне педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентноспроможності є інноваційність. Інновації є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навча-

льно-виховному процесі. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду. Маючи чітке уявлення про зміст і критерії педагогічних інновацій, володіючи методикою їх застосування, учителі, викладачі, керівники навчальних закладів послідовно впроваджують їх у свою практику. Але часто буває, що педагогічні інновації, у зв'язку з відсутністю належної педагогічної експертизи та апробації, недостатньою організаційною, технічною, психологічною підготовленістю педагогічних кадрів, не знаходять подальшої реалізації. Часто поспішне впровадження нововведень призводить згодом до відмови від них. Увесь цей комплекс причин свідчить про несформованість у навчальних закладах потрібної морально-психологічної ділової атмосфери, іншими словами – інноваційного середовища. Таким чином, можна зазначити що, інновації в освіті є невід'ємною його частиною.

Список використаної літератури

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження / Д. В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л. І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2010. – 250 с.

2. Сафіулін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання / В. І. Сафіулін // Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – 126 с.

3. Черней С. Інноваційні засоби навчання як об'єкт проектно-методологічної роботи в педагогіці / С. Черней // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : Збірник наукових праць / Ред. кол. Л. І.Даниленко та ін. – К.:Логос, 2000. – 237 с.

4. Чудакова В. П. Психологічні засоби управління процесом самовдосконалення педагогічних працівників / В. П. Чудакова // Освітня система сільського регіону: проблеми і перспективи розвитку: 36 наук, праць (уклад. Н.І. Клокар, М. С. Солодуха. – К.: КП ВД "Педагогіка", 2008. – С. 224-227.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Учуева О. В. Теоретические основы внедрения инновационных технологий в педагогический процесс

В статье рассматриваются инновационные процессы и инновационные технологии в учебных заведениях на современном этапе общественного развития. Целью статьи является выявление видов, сложностей, методов внедрения инновационных технологий в процесс развития образования как целостной педагогической системы в современных условиях общественного развития. Сделан вывод, что педагогика, как и любая другая наука, подвержена многочисленным изменениям развития. Это обусловлено, прежде всего тем, что у общества появляются все новые и новые требования к специалистам. Следствием постоянного развития, совершенствования методов педагогики стали инновационные технологии, то есть технологии, благодаря которым происходит интегративный процесс новых идей в образовании. Однако внедрение таких технологий сопряжено с рядом трудностей (финансовые средства, консерватизм некоторых чиновников в сфере образования, недостаточное развитие технологий). Кроме того, несмотря на очевидную необходимость в инновациях все же внедрять их следует с осторожностью. В противном случае неосторожная инновационная деятельность может привести к кризису образовательной системы. Следовательно, важно понимать, что педагогические инновации – это неотъемлемая часть развития педагогики и они необходимы для совершенствования системы образования.

***Ключевые слова**: инновационные процессы, инноватика, инновационные технологии.*

Uchueva O. The Theoretical Grounds of Innovations Adoption in the Pedagogical Process

The article is concerned with innovation processes and innovative technologies at educational institutions at the present stage of social development. The aim of the article is revealing the types, difficulties, methods of innovative technologies adoption in the process of education development as a holistic pedagogical system under present-day conditions of social development. It is concluded that the main contradiction of the education system development is inconformity of the outdated methods of teaching, training and developing students to the new living conditions; the second one is the discrepancy between multiple new data and the framework of the teaching and educational process; the third is the opposition of the new and the old (we mean the introduction of the alternative education, new types of educational institutions).Therefore, for pedagogics as a science of attitude development, education and teaching, which within a long time has been characterized by pedagogical innovation as renewal of the education system, innovation approach is a principal and determinative criterion of its viability, conformity to social demands and needs, competitiveness. Innovations are an essential active element of the education development on the whole and fulfillment of definite tasks within the teaching and educational process. The pivot of the innovation processes in education is practical application of achievements of the psychological and pedagogical science, learning, generalization and dissemination of innovative pedagogical experience. Having a clear idea of the content and criteria of pedagogical innovations, handling the techniques of their application, teachers, professors and heads of educational institutions are consistently introducing them. But it frequently happens that pedagogical innovations are not adopted further as there is no appropriate pedagogical expertise and testing, teaching staff lack organizational, technical and psychological training. Often, rash introduction of innovations result in rejecting them later. The entire set of causes is evidence of lack of appropriate moral and psychological environment and businesslike atmosphere at educational institutions, in other words innovation environment. Thus, it can be concluded that innovations in education are its integral part.

***Key words**: innovation, innovation processes, innovative technologies.*

УДК 378

К. В. ЦАРЕНКО
аспірант
Запорізький національний університет

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДЮСШ

Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу до визначення цільових орієнтирів курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ. Уточнено значення понять "компетентнісний підхід", "компетентність", "компетенція", "професійно-педагогічна компетентність". Встановлена структура професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ. Представлено структурну модель професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ. Сформульовано дефініцію цієї компетентності. Визначені перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *структурна модель, професійно-педагогічна компетентність, тренер-викладач, ДЮСШ.*

Сьогодні в Україні успішно функціонує система ДЮСШ – позашкільних навчальних закладів спортивного профілю, покликаних забезпечувати розвиток здібностей вихованців в обраному виді спорту, створювати необхідні умови для їхнього гармонійного виховання, а також для підготовки спортивного резерву для збірних команд України.

Необхідною передумовою успішності виконання ДЮСШ покладених на них суспільством функцій є перетворення тренера-викладача з простого аніматора в ініціатора особистого зростання вихованців у трьох взаємопов'язаних аспектах: спортивному (розвиток здібностей вихованців в обраному виді спорту), фізкультурному (повноцінне оздоровлення, формування навичок здорового способу життя, забезпечення змістовного відпочинку дітей і молоді) та соціальному (сприяння інтеріоризації вихованцями суспільних цінностей).

Утвердження відповідного формату професійної діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ у значній мірі пов'язане з наявністю у них високого рівня професійно-педагогічної компетентності, яка формується в процесі базової освіти. На якісно новому рівні розвиток цієї компетентності має продовжуватися в системі післядипломної освіти, зокрема, наявні педагогічні знання й уміння мають бути розвинуті в контексті професійної діяльності з опорою на набутий практичний досвід.

Утім, аналіз публікацій, присвячених питанням організації курсової підготовки тренерів-викладачів ДЮСШ (М. Дутчак, О. Завальнюк, Д. Ісамбулаєва, Я. Леонов, І. Медведєва, О. Нагорняк, О. Петрова), показав, що у проведених дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-

© Царенко К. В., 2015

викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. Зокрема, залишилися не визначеними модельні параметри професійно-педагогічної компетентності. На подолання цього недоліку й було спрямовано наші наукові зусилля.

Мета статті – виявлення модельних параметрів професійно-педагогічної компетентності в аспекті її розвитку на курсах підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ. Завдання дослідження: обґрунтувати методологічний підхід до операціоналізації параметрів професійно-педагогічної компетентності; виявити головні ознаки цієї компетентності; сформулювати дефініцію професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ. Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури (проаналізовано більш ніж 70 наукових джерел).

Серед підходів, що можуть бути теоретичною основою для визначення орієнтирів професійно-педагогічного розвитку тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації, найбільш актуальним виступає підхід, заснований на покладанні метою освіти формування професійної компетентності.

Зазначимо, що сьогодні у нашій країні (О. Лебедєв, Ю. Лебеденко, В. Салов та ін.), пострадянському просторі (А. Вербицький, І. Зимня, А. Маркова, А. Субетто) й у країнах Європи (доповідь ЮНЕСКО (1997), Берлінське комюніке (2003), а також Європейський проект TUNING) пріоритет віддається саме такому підходу.

Серед існуючих визначень компетентнісного підходу, на нашу думку, найбільш точним є дефініція М. Буренко, у відповідності до якої – це метод моделювання результатів освіти як норм її якості, що передбачає відображення у системному і цілісному вигляді очікуваного результату освіти як сукупності ознак готовності (компетенцій) студента до тієї чи іншої професійної діяльності [2].

Уточнимо зміст ключових термінів компетентнісного підходу у професійній освіті, якими виступають терміни: “компетентність”, “компетенції”, “професійна компетентність”, “професійні компетенції” в контексті процесу підвищення кваліфікації тренера-викладача ДЮСШ.

Ключовим поняттям компетентнісного підходу в освіті виступає термін “компетентність” – міра відповідності знань, умінь і досвіду людини реальному рівню складності виконуваних завдань і проблем, що нею вирішуються [4].

У визначеному вище контексті трактують поняття “компетентність” В. Байденко, О. Гура, М. Ільязова, Д. Равен, О. Субетто.

Аналіз чисельних дефініцій компетентності виявив, що більшість сучасних авторів визначають зміст компетентності, включаючи до її складу об’єктивно необхідні знання; об’єктивно необхідні спеціальні та загальні вміння; психологічні позиції, установки, що вимагаються професією; особистісні відмінності (якості), що забезпечують результативність праці. Іншими словами, на сьогодні компетентність як поняття, інтегрує явні чи не-

явні ознаки когнітивної, діяльнісної та ціннісної складової і характеризується:

– особистісними позиціями, установками, що зумовлюють психологічну готовність людини до тієї чи іншої до діяльності, а також здатність регулювати прояв відповідної компетенції у конкретній педагогічній ситуації;

– знанням людиною програм діяльності, спрямованої на вирішення професійних або життєвих завдань;

– уміннями та навичками, пов'язаними з набутим досвідом [1, с. 41].

У традиціях компетентнісного підходу нерозривною парою терміну "компетентність" виступає термін "компетенція". Так, у працях І. Зимньої, А. Субетто, А. Хуторського та інших авторів компетентність розглянуто як інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, вміннях та досвіді [6, с. 14], а компетенції як її компоненти, які несуть у собі "міру якості", відображаючи рівень або ступінь, з якими людина здатна реалізувати свої знання, вміння та досвід у життєдіяльності [1, с. 9].

Вважаємо, що у визначенні змісту терміна "компетенція" доцільним є орієнтація на його трактування Європейським проектом TUNING, відповідно до основних положень якого компетентність виступає актуальним проявом комплексу компетенцій, які визначають її зміст [15].

Отже, спираючись на документи Болонського процесу, услід за І. Зимньою, О. Субетто, А. Хуторським та іншими дослідниками під "компетенціями" ми будемо розуміти сукупність характеристик (знань, умінь, досвіду їх використання, психологічної готовності та ін.), що виступають орієнтиром для цілей професійної підготовки, а також критеріальними показниками її успішності [1, с. 10]. Як відмічає М. Буренко, ці характеристики можна придбати в процесі навчання і підтвердити їх наявність відповідними дипломами та сертифікатами [2, с. 25].

Сукупність компетенцій, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, у науковій літературі (Л. Волошко, Л. Єлагіна, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Субетто, Н. Фазлєєв), а також вітчизняних нормативних документах, визначається як професійна компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних предметних сферах (компетенціях), що визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності [8].

Питанням формування професійної компетентності працівників галузі "Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" присвячено праці О. Августимової, Ж. Бережної, М. Буренко, Л. Волошко, Є. Гогунова, Л. Демінської, Ю. Дубревського, Н. Зубанової, А. Нужиної, В. Пономарьова, М. Прохорова, А. Сватьєва, С. Хазової, Н. Фазлєєва та інших авторів.

Найбільш цінним для нас висновком, отриманим у результаті аналізу праць означених авторів, є теза про те, що структура професійної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ виявляється ізоморфною структурі загальної компетентності людини [2, с. 22]. Так, у публікаціях можна зустріти такі визначення та характеристики професійної компетентності працівників галузі "Фізичне культура, спорт і здоров'я людини":

– професійна компетентність тренера-викладача інтегрує такі компоненти: когнітивний (знання змісту професійної діяльності та змісту професійних завдань, що вирішуються), мотиваційний (комплексу ставлень до професійної діяльності, мотивів і цінностей), діяльнісний (якість професійних дій, що виконуються) у рамках спеціальної, соціальної й особистісної компетентності (А. Нужина) [10, с. 8];

– структура психологічної компетентності фахівця галузі "Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини" інтегрує три підструктури: когнітивну, емоційну, поведінкову (Н. Зубанова) [7, с. 9];

– професійна компетентність фахівця – це особистісно-професійна характеристика, що включає три компоненти: когнітивний – професійні знання; операційно-процесуальний – спеціальні фахові вміння та навички; аксіологічний – систему професійних цінностей професійної діяльності, професійно значущі особистісні якості (Л. Волошко) [3, с. 9].

Однією зі складових, що забезпечує конкретизацію загальнопрофесійних компетенцій у праці педагога, виступає педагогічна компетентність (А. Шишко), психолого-педагогічна компетентність (О. Гура) або професійно-педагогічна компетентність (С. Демченко, Л. Зеленська, А. Конох, С. Міліцина, В. Пономарьов та ін.).

Як видно з аналізу праць названих вище авторів, дослідники, з невеличкими доповненнями, продовжують базові традиції компетентнісного підходу, розглядаючи зміст кожної складової професійно-педагогічної компетентності як сукупність психологічних та педагогічних знань і вмінь; психологічних позицій, установок, що вимагаються від того чи іншого педагога професією; особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної праці [5, с. 10; 9, с. 9].

Зазначимо, що у контексті завдань нашого дослідження ми схиляємося до використання терміна "професійно-педагогічна компетентність", адже, на нашу думку, він передбачає диференціацію стихійної педагогічної компетентності від такої, що формується свідомо під час безперервної професійної освіти. Тому, спираючись на проаналізовані праці, у подальшому, сукупність якостей, необхідних тренерам для педагогічної взаємодії з вихованцями, будемо визначати як професійно-педагогічну компетентність.

Як опору для наших роздумів візьмемо дефініцію В. Пономарьова, відповідно до якої, професійно-педагогічна компетентність тренера – це складова професійної компетентності, що деталізується через компетенції в мотиваційно-ціннісній, когнітивній, поведінковій та емоційно-вольовій сферах та утворюється сукупністю знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мо-

тивів і якостей, які зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення ефективної педагогічної взаємодії [11, с. 53].

Тепер зосередимося на визначенні структури професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ. При цьому вихідним пунктом нашого міркування оберемо позицію Ю. Татура, який ставить таке питання: якщо у структуру життєвої компетентності включені три складові – когнітивна, діяльнісна і ціннісна – то чи повинна кожна з названих складових бути відображеною у кожній з компетентностей/компетенцій включених до її складу? [1, с. 41].

На думку автора, відповідь на це питання є однозначною: кожна з компетентностей/компетенцій у складі загальної життєвої компетентності має явні чи неявні ознаки когнітивної, діяльнісної та ціннісної складової [1, с. 41].

На основі сказаного вище, необхідним і достатнім є визначення у складі професійної компетентності тренера-викладача ДЮСШ трьох компонентів:

– перший із яких визначається особистісними позиціями, установками, цінностями, що зумовлюють готовність до діяльності, а також здатністю регулювати прояв відповідної компетенції адекватно до тієї чи іншої ситуації;

– другий – знанням засобів, програм виконання дій, шляхів вирішення професійних завдань;

– третій – уміннями і навичками, що є результатом досвіду реалізації знань.

У нашому дослідженні будемо позначати ці компоненти відповідно як особистісний, когнітивний та операційний.

Для конкретизації характеристик-компетенцій, які виступають наповненням цих компонентів, звернемося до публікацій А. Сватьєва. Вважаємо, що на сьогодні створений цим автором конструкт найбільш адекватно репрезентує підготовленість майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, даючи підґрунтя для визначення складових його професійно-педагогічної компетентності [12].

Розроблений А. Сватьєвим конструкт підготовленості майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності інтегрує **с**вітоглядний, психосоматичний, мотиваційний, автодидактичний і фаховий компоненти. Кожний із компонентів поєднує ряд складових, які, у свою чергу, характеризуються низкою ознак.

Ми провели декомпозицію змісту конструкту відповідно до визначеної вище структури професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ. Беручи за основу зміст конструкту, розробленого А. Сватьєвим, на методичних семінарах кафедри спорту ЗНУ було обговорено і визначено найбільш важливі особистісні, когнітивні та практичні педагогічні характеристики тренера-викладача ДЮСШ, які й стали у підсумку складовими професійно-педагогічної компетентності. Зокрема, основою для визначення змісту особистісного компоненту став світоглядний компонент, а основою для визначення змісту когнітивного та діяльнісного компонентів – фаховий компонент конструкту.

Отже, відтворимо наше бачення структури професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ.

За нашими уявленнями, о**собистісний його компонент** характеризується:

– суб'єктністю тренера-викладача ДЮСШ, що обумовлює його активність у професійно-педагогічній діяльності, а також твердість переконань, послідовність у відстоюванні своїх світоглядних позицій та інші асоційовані особистісні якості;

– цілеспрямованістю, що передбачає орієнтацію тренера-викладача на самореалізацію у професійній діяльності, упевненість у виборі професії, а також послідовність реалізації своїх переконань у професійній діяльності;

– гуманністю, під якою розуміємо систему установок по відношенню до вихованця та групи, обумовлену моральними нормами та цінностями, представленими у свідомості, що реалізується у спілкуванні і діяльності у формі актів сприяння, допомоги, уваги, поваги до вихованця.

Когнітивний компонент характеризують:

– знання прийомів навчання юних спортсменів основам рухових, технічних, а також інших спортивних дій в обраному виді спорту;

– знання методик виховання юних спортсменів у процесі спортивної та змагальної діяльності;

– знання методик розвитку рухових якостей вихованців, а також досвід реалізації цих якостей в умовах змагальної діяльності.

Операційний компонент характеризують:

– уміння навчання юних спортсменів основам рухових, технічних, а також інших дій, необхідних для успішності в тій чи іншій спортивній діяльності;

– виховні уміння, сформовані у контексті особливостей виховання юних спортсменів у процесі спортивної та змагальної діяльності;

– уміння розвитку рухових якостей та організації змагальної діяльності.

Представимо наші концептуальні уявлення про структуру професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у вигляді структурної моделі (рис. 1).

Визначившись зі структурою професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ, дамо її дефініцію. Для цього, перш за все, визначимо родову категорію цієї дефініції.

Услід за О. Гурою, А. Кароповим, В. Ковальчуком, А. Марковою, М. Клищевською, В. Шадриковим вважаємо, що найбільш відповідною категорією у цьому випадку буде категорія "професійна якість". У разі представлення професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ як професійної якості ми отримуємо змогу представити професійну якість як структуру, що інтегрує ієрархічно нижчі властивості суб'єкта праці. Такий підхід створює можливість для використання кваліметричних принципів у процесі оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності конкретного тренера-викладача ДЮСШ [13].

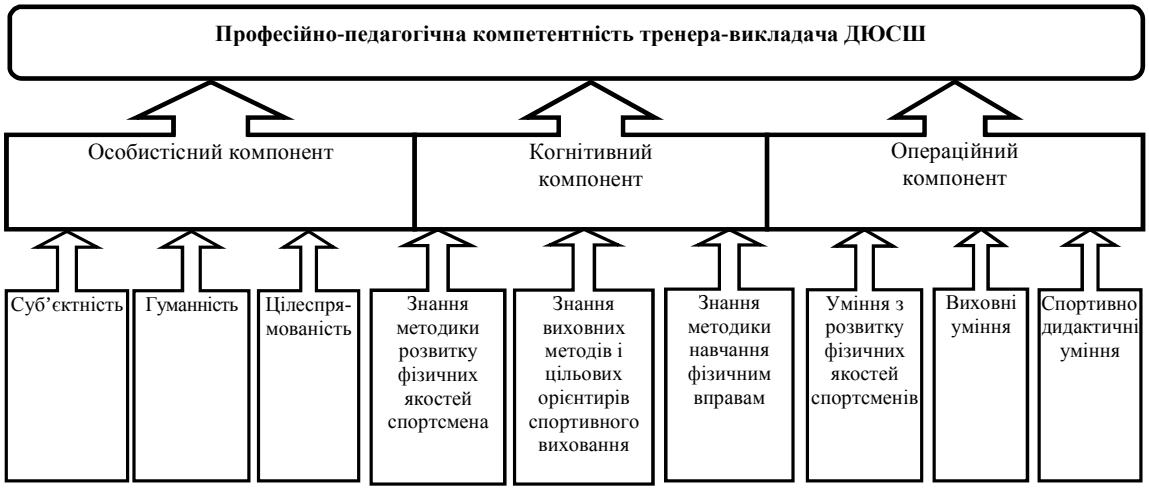

Рис. 1. Структурна модель професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ

Таким чином, проведений теоретичний пошук, хід якого висвітлено у цій статті, став основою для таких висновків.

Під професійно-педагогічною компетентністю тренера-викладача ДЮСШ будемо розуміти професійну якість, що характеризується компетенціями в особистісній, когнітивній і поведінковій сферах, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію з юними спортсменами, спрямовану на їхнє виховання, навчання виконанню спортивних вправ, а також розвиток фізичних якостей.

При цьому до компетенцій в особистісній сфері відносимо: гуманність; суб'єктність; цілеспрямованість. До компетенцій у когнітивній сфері відносимо: знання методики розвитку фізичних якостей спортсмена; знання виховних методів і цільових орієнтирів спортивного виховання; знання методики навчання фізичним вправам. До компетенцій у поведінковій сфері відносимо: уміння розвитку фізичних якостей спортсмена; виховні уміння; спортивно-дидактичні уміння.

Ми припускаємо, що відповідні знання і уміння мають стати орієнтиром при визначенні змісту процесу цілеспрямованого розвитку професійно-педагогічної компетентності на курсах підвищення кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні організаційно-педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проективрования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. 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.

3. Волошко Л. Б. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки / Л. Б. Волошко // Педагогіка, психологія та мед. – біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 24. – С. 42–44.

4. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда. – М., 2001. – 67 с.

5. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. –20 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

7. Зубанова Н. Ю. Структура психологічної компетентності спортивного педагога / Н. Ю. Зубанова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / ред.: С. С. Ермаков ; Харьковский художественно-промышленный институт. – Х., 1999. – № 1 – С. 7–9.

8. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [Електронний ресурс] // Додаток 1 до наказу МОН України від 11.10.2007 р. № 897 “Про створення робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти”. – Режим доступу: http://elib.crimea.edu/zakon/list484.pdf

9. Милицина С. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики : Автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С. –Петерб. гос. ун-т. – 2004. – 22 с.

10. Нужина А. И. Развитие профессиональной компетентности тренера-преподавателя в муниципальном образовательном учреждении : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Анастасия Ивановна Нужина. – Магнитогорск, 2005. – 23 с.

11. Пономарьов В. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Пономарьов Валентин Олександрович. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

12. Сватьєв А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. … канд. пед. н.: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / А. В. Сватьєв. – Запоріжжя, 2013. – 43 с.

13. Соколов Б. В. Концептуальные и методические основы квалиметрии моделей и полимодельных комплексов / Б. В. Соколов, Р. М. Юсупов. – М.: Тр. СПИИРАН, 2004. – Т. 2:1. – С. 10–35.

14. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто– М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

15. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Царенко К. В. Сущность и структурная модель профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ

Обоснована целесообразность использования компетентностного подхода к определению целевых ориентиров курсов повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ. Уточнено значение понятий “компетентностный подход”, “компетентность”, “компетенция”, “профессионально-педагогическая компетент-

ность”. Установлена структура профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ. Представлена структурная модель профессионально-педагогической компетентности тренера-преподавателя ДЮСШ. Сформулирована дефиниция этой компетентности. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: структурная модель, профессионально-педагогическая компетентность, тренер-преподаватель ДЮСШ.*

Tsarenko K. The Nature and Structural Model of the Professional And Pedagogical Competence of Coaches and Teachers of the Youth Sports School

The usefulness of the competency-based approach to the definition of the targets of the advanced training courses of the coaches and teachers of the Youth Sports School was justified. The meaning of the following terms was clarified: “competency-based approach”, “competency”, “competence”, “professional and pedagogical competence”. The structure of the professional and pedagogical competence of the coach and teacher of the Youth Sports School was defined. The structural model of the professional and pedagogical competence of the coach and teacher of the Youth Sports School was presented. The definition of this competence was formulated, according to which the professional and pedagogical competence of the coach and teacher of the Youth Sports School is a professional quality, characterized by the competence in the personal, cognitive and behavioral areas, which provide the effective pedagogical interaction with young athletes aimed at their education, training, performance of sport activities as well as development of physical qualities. The perspective directions of further studies were defined; they consist in the organizational and pedagogical conditions for the development of professional and pedagogical competence of the coaches and teachers at the advance training courses.

***Key words**: structural model, professional and pedagogical competence, coach and teacher of the Youth Sports School.*

УДК 378.147:656.61

Н. І. ЧЕРНЕНКО
аспірант
Комунальний вищий навчальний заклад "Херсонська академія неперервної освіти"

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто поняття "тренінг", "тренінгові технології", їх специфіку; питання вдосконалення професійних умінь і навичок спеціалістів засобами навчального тренінгу. Подано інформацію щодо переваг використання інтерактивної тренінгової форми навчання, теоретично обґрунтовано сутність тренінгової роботи. Конкретизовано інформаційно-комунікаційні засоби навчання, які можливо використовувати у процесі підвищення кваліфікації спеціалістів. Проаналізовано особливості та специфіку дорослих у навчанні та вимоги до викладачів, які задіяні в навчальному процесі.

***Ключові слова**: тренінг, інтерактивна методика, методи навчання, професійні навички, підвищення кваліфікації, професійна компетентність.*

Створення єдиного Європейського освітнього і наукового простору потребує реалізації Україною ідей Болонського процесу та впровадження таких освітніх систем, які б сприяли розв'язанню основних завдань розвитку суспільства. Для вирішення цієї проблеми необхідно приділити особливу увагу до розробки та впровадження в професійну освіту інноваційних технологій навчання з використанням тренінгових програм. Тренінгове навчання – це одночасно і цікавий процес пізнання себе та інших, спілкування, ефективна форма опанування знань, інструмент для формування умінь і навичок, форма розширення досвіду [4].

Останнім часом в Україні здійснюється процес комплексного реформування усієї системи освіти. У цьому контексті все більш актуальними стають питання удосконалення навчального процесу та трансформації його форми з класичного академічного стилю у форму інтерактивного навчання з використанням елементів моделювання, рольових та ділових ігор, навчальних тренінгів, тренінг-семінарів. Інтерес вітчизняних і зарубіжних фахівців до означеної проблеми виявив моніторинг останніх досліджень: розвитку теоретично-методологічної бази та практики тренінгу присвячені праці К. Рудестама, Е. Берна, В. Кременя, М. Степка, Ю.Ємельянової, Є.Мелібруда, А. Ситнікова, О. Прутченкова, І.Вачкова. Дидактичні аспекти застосування тренінгової форми навчання є цікавим для дослідження і потребують подальшого розгляду.

Метою статті є розкриття ролі тренінгів як особливого виду навчальної діяльності, виявлення можливостей та переваг цього виду освітньої діяльності у процесі підготовки фахівців до професійної діяльності.

У педагогічному просторі не існує єдиної думки щодо визначення поняття "тренінг". Л. Петровська вважає, що тренінг: "Це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності" [6].

© Черненко Н. І., 2015

Ю. Ємельянов визначає тренінг як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння різними складними видами діяльності [3]. Отже, тренінг – це форма організації навчання, у ході якої використовуються інтерактивні методи навчання, а учасники мають можливість під час спілкування в комфортній емоційній атмосфері обмінюватися досвідом з метою отримання нових знань та засвоєння відповідних навичок [5]. І.Бех вважає тренінг складовою підготовки спеціалістів різного профілю, який передбачає загальний вплив на особистість, створює умови для регуляції цілісного організму [1].

Перевага цього методу навчання в тому, що відбувається природне "входження" його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питань. Тренінг має чітку структуру: вступ або початок, основна частина та підсумкова частина. Усі етапи тренінгу повинні обов'язково реалізовуватися, упущення будь-якого з них є грубим порушенням. Для того, щоб тренінг пройшов вдало, необхідно скласти план проведення заняття. Можливо, що він пройде не так, як було заплановано: виникають багато побічних тем для обговорення, і кожна з них буде цікавою для учасників. На жаль, час заняття спливатиме, а основні обов'язкові питання можуть залишаться нерозглянутими. Тому, заздалегідь складений план допоможе вирішити основні питання та досягти мети.

Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету. Нею можуть бути:

– інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь;

– опанування нових технологій у професійній сфері;

– зменшення чогось небажаного (проявів недоброзичливої поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей неадекватного реагування тощо);

– зміна погляду на проблему, на процес навчання;

– підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя;

– пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних професій, які впливають на розв'язання цих проблем;

– здобуття альтернативної освіти.

Метод тренінгу – це те, в який спосіб організовано навчання (дискусія, робота у складі малих груп), і як відбувається процес засвоєння змісту тренінгу. Для вичерпного розуміння взаємозв'язку ключових понять тренінгу – метод, зміст, процес, необхідне досягнення професійного вміння оптимально використовувати їх та керувати ними. Тренер повинен добре орієнтуватися в почуттях людини, яка потрапила в групу інших людей, процесах групової динаміки, структурі групи, проблемних ситуаціях, що виникатимуть у процесі діяльності групи.

Дорослі учні навчаються по-різному: одним легше засвоїти матеріал, коли читають його, іншим – коли слухають, а третім – у процесі практич-

них занять. Тому тренер, який подає матеріал різними способами (урізноманітнює форми й методи навчання), має більші можливості забезпечити потреби аудиторії й закріпити вивчене. Але, обираючи метод викладання, слід ураховувати: рівень знань учасників з теми; якими навчальними засобами підкріпити матеріал, що викладається; розміри групи (інтерактивні форми ефективніші за меншої кількості учасників); ресурси, у тому числі часу й простору (розподіл на малі групи потребує більше часу і простору, ніж робота з усією групою). Також, необхідно звернути увагу на особливості дорослих у навчанні та умови, за яких вони навчаються ефективніше, та по можливості максимально їх задовольнити.

Особливостями дорослих у навчанні вважаються:

– консервативність як наслідок наявності життєвого досвіду, який складає важливий компонент особистості й тому зберігається у багатьох як зручна, стереотипна форма взаємодії з оточуючим світом;

– критичне сприйняття нового змісту, технологій, інших нововведень в освіті;

– мотивація на отримання готових засобів професійної діяльності, на практичну спрямованість занять;

– прагматизм, ігнорування того, що вважається непотрібним, що не зачіпає його особистісну сферу;

– неоднозначне ставлення до самоосвіти: від основного виду діяльності до впевненості у її непотрібності.

Нами визначені умови, за яких дорослі навчаються успішніше, а саме: коли їм це особисто потрібно; мають досить часу на засвоєння нових знань і вмінь та змогу самостійно планувати свій час і процес навчання; якщо досягають певних успіхів та повністю залучені до процесу навчання; мають можливість та розуміють, як використати набуті знання та вміння на практиці; створено комфортне та сприятливе середовище для навчання.

Враховуючи специфіку дорослих у навчанні, певні вимоги висуваються й до викладачів.

Викладач повинен вміти:

– встановлювати сприятливу атмосферу;

– знаходити такий стиль спілкування зі слухачами, який допоміг би їм досягти результату;

– постійно стимулювати слухачів до досягнення вищих результатів;

– встановлювати зв’язок між навчальною діяльністю та практикою;

– заохочувати самостійну роботу слухачів;

– активізувати інтереси слухачів у навчальній діяльності [7].

Для проведення тренінгу можливо використовувати різні методи:

1. Кейс-метод, коли інформація подається у вигляді фактів, які базуються на реальних подіях. Фахівцям необхідно проаналізувати питання щодо визначеної проблеми та дати рекомендації до її вирішення.

2. Групова дискусія. Спільне обговорення суперечних питань, яке дає змогу побачити проблему з різних сторін, допомагає обґрунтувати свою думку та переконати інших, навчає культурі полеміки.

3. “Фішбоун” (у перекладі рибний кістяк). В групах опрацьовують матеріал, а потім оформлюють його у вигляді “риби”: де голова – це питання; верхня частина (кістки) – основні питання теми, причини; нижня частина – сутність та наслідки; хвіст – відповідь на питання, висновки. Кожна мікрогрупа повинна зробити короткі записи, що являють собою ключові слова або фрази та відображують суть. Потім кожна група презентує свою роботу.

4. Метод “Рафт” (назва являє собою скорочення: Р (оль) – А (аудиторія) – Ф (орма) – Т (ема)). Дозволяє створити різноманітні в тематичному і жанровому стилі письмові тексти з обраної теми. Означений метод надає змогу розглядати тему з різних точок зору.

5. Використання сюжетно-рольових ігор. Наведемо окремі аспекти педагогічної взаємодії, які можливо реалізувати у процесі проведення сюжетно-рольових ігор: по-перше, знайомство з учасниками тренінгу, під час якого кожний має можливість розповісти про себе; по-друге, обговорення очікувань від тренінгу (використовується гра “Річка очікувань”), спільне вироблення правил поводження на заняттях; використання окремих прийомів, що є демократичними за своєю сутністю: “мозковий штурм”, правилом якого є безоцінне прийняття будь-якої думки учасників, зворотній зв’язок як висловлення своєї думки про ставлення до почутого по завершенню окремого етапу чи всього заняття, робота в парах, трійках та інші. Такі організаційні прийоми роблять тренінг надзвичайно привабливим для викладачів і слухачів [8].

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Традиційна форма передачі знань у світі швидких змін і старіння має звужені рамки застосування.

Тренінг проводить тренер (ведучий, керівник), який спілкується з учасниками “на рівних”, є таким самим учасником групи, як і всі інші, але одночасно він є й каталізатором усіх процесів, що відбуваються в групі на шляху до досягнення визначеної мети (для цього він повинен розуміти настрій кожного учасника). Тренер відрізняється від інших учасників тим, що володіє інформацією щодо означеної теми; знає методику проведення занять; уміє працювати з аудиторією, володіє методикою навчання дорослих та навичками ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв’язання проблеми тощо); постійно підвищує свій тренерський потенціал; знає методи оцінювання результатів та вміє їх застосовувати; володіє інформацією про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані [2].

Але основою, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі є правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу; ввічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; зворотний зв'язок та ін. Правила приймаються на початку тренінгу всіма учасниками групи і потрібні для того, щоб кожний міг працювати в комфортних умовах; отримувати інформацію самому й не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб; відверто висловлювати свої думки; дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені вислови, що наближає тренінг до реального життя; бути впевненим, що надану будь ким інформацію буде використано тільки в інтересах учасників [8].

Висновки. На сьогодні, підвищення якості професійного навчання набуває першочергового значення і ставить перед системою конкретне завдання зі створення умов, необхідних для ефективної навчальної діяльності. Використання такого методу навчальної роботи, як тренінг є досить ефективним під час підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів. Він знімає певний психологічний бар'єр спілкування, прискорює процес професійного становлення, сприяє активізації професійної підготовки, формуванню інтересу до освітньої діяльності, розумінню необхідності самовдосконалення та розвитку.

Тренінгова форма навчання дає можливість моделювати різні життєві ситуації, які можуть зустрітись спеціалістам у професійній діяльності: оцінити реальну обстановку, свої можливості щодо прийняття рішень, можливість вийти із складних ситуацій із найменшими збитками; допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним; відкрити в собі нові можливості, відчути, що вони знають і вміють більше, ніж до цього часу думали про себе; отримати задоволення від навчання.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у висвітленні проблеми моніторингу цього виду діяльності на сучасному етапі розвитку освіти, впровадженні тренінгів у професійну освіту, що дозволить покращити навчально-виховний процес.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Главник К. Ефективний тренер [Електронний ресурс] –2005- Режим доступу: http://osvita.ua/school/technol.

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

4. Коваль Л. А. Теоретико-методологічні принципи застосування інноваційних підходів при вивченні податкового менеджменту / Л. А. Коваль // Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи/ Збірник наукових праць. – Рівне. – Випуск VIII, 2008р. – С. 103-110.

5. Лещук Н. О. Методика освіти "Рівний-рівному" : навч. – метод. посіб. / Н. О. Лещук. Ж. В. Савич, Н. В. Заверико [та ін.]. – К. : Наш час, 2007. – 104 с.

6. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – [Электронный ресурс]. http://www.psyoffice.ru/3499-petrovskaja-1. – a-teoreticheskie-i-metodicheskie.html.

7. Черненко Н. І. Використання інтерактивних та інформаційних технологій в професійній підготовці робітників морського транспорту // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції "Інформаційні технології та безпека інформаційно-комунікаційних систем" / Н. І. Черненко. – Вінниця, 2012. – С. 285-289.

8. Черненко Н. І. Тренінгова форма навчання як невід'ємна складова інноваційного розвитку професійної освіти // Педагогічний альманах / Збірник наукових праць: у 2-х ч. – ч. 2 / ред.кол. В. В. Кузьменко та інші // Н. І. Черненко. – Херсон : РІПО – Херсон, 2011. – вип. 12. – С. 211-215.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Черненко Н. И. Использование тренинговых технологий в процессе повышения квалификации специалистов

В статье рассмотрены понятия тренинг и тренинговые технологии, их специфика; вопросы усовершенствования профессиональных умений и навыков специалистов средствами учебного тренинга. Подано информацию о преимуществе использования интерактивной тренинговой формы обучения, теоретически обоснована сущность тренинговой работы. Конкретизированы информационно-коммуникационные средства обучения, которые возможно использовать в процессе повышения квалификации специалистов. Также, проанализированы особенности и специфика взрослых в обучении, требования к преподавателям, которые задействованы в учебном процессе.

***Ключевые слов**а: тренинг, интерактивна методика, методы обучения, профессиональные навыки, повышение квалификации, профессиональная компетентность.*

Chernenko N. Use of Informative Communication Technologies in the Process of Upgrading of Professional Levels Specialists

The article deals with the notion of training and training technologies as well as the specifics; it is concerned with the formation of professional skills of specialists by means of educational training.

The information on advantage of use of interactive training mode of study; the theoretical essence of training and questions of improvement of professional skills to means of educational training are considered. The article considers the specified informative communication means of education which could be used in the process of upgrading the specialist's professional level. As well were analyzed the peculiarities and specified features of adults training and requirements to the lecturers engaged in educational process in order to increase the efficiency of education level and growth of specialists professional competency. This article describes specialized training maximum appropriated for real practical conditions being able to model different complicated life situations could be met by the maritime industry specialists in their professional activities during marine service; namely hazard to life and health, therefore prompt assessment of such situations reduces greatly the level of danger and gives possibility to avoid the complicated situations with the least casualties. The article concentrates attention on insufficient highlight of the problem dealing with the above kind of activity, consideration of questions closely related to implementation of new soft-ware and hand-ware complexes on the basis of informative-communication technologies as their use gives the real possibility to enhance the teaching and educational process.

***Key words:** training, interactive method, mode of study, professional skills, upgrading of professional levels, professional competence.*

УДК 001.891.5/796.015.132(045)

О. А. ЧЕРНЯВСЬКА
викладач
Національна металургійна академія України

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Важливого значення при плануванні навчального матеріалу з предмету "Фізичне виховання" має початковий рівень фізичної підготовленості учнівської молоді, що поступила на навчання до професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ). Сучасні умови будівельної галузі висувають високі вимоги до стану здоров'я, розвитку фізичних якостей та рівня працездатності майбутніх робітників, що вимагає визначення рівня фізичної підготовленості майбутніх будівельників. Стаття містить результати дослідження рівня розвитку основних рухових здібностей юнаків професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю, наведено результати виконання вправ, за якими визначались показники швидкості, швидкісно-силових якостей, сили, гнучкості, координації та витривалості.

Ключові слова: *учнівська молодь, професійно-технічний навчальний заклад, юнаки, фізична підготовленість, фізичні вправи.*[1]

Сучасна система професійно-технічної освіти перебуває у стані реформування не лише за структурою але і за змістом. Багато уваги при підготовці фахівців приділяється розробці новітніх навчальних програм, зокрема з технологічних, природничо-математичних та гуманітарних дисциплін. Особливою ознакою цього процесу є переорієнтація цільових, змістовних, організаційних оцінно-результативних конструкторів на компетентнісний підхід, основна концептуальна ідея якого полягає в тому, щоб підготувати нове покоління фахівців, здатних адаптуватися до сучасних технологій виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, володіти знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для широкого кола професій та мобільного соціально-рольового орієнтування [11]. Фізичне виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів, як складова частина навчально-виховного процесу, також потребує модернізації. Під час навчання в ПТНЗ учні, крім зміцнення здоров'я і підвищення резервних можливостей організму, повинні добре опанувати багатьма руховими уміннями, підвищити рівень фізичної підготовленості, засвоїти певні методичні навички, що стануть їм у нагоді після завершення навчання.

Аналіз даних спеціальної науково-методичної літератури показав, що фізична підготовленість розглядається фахівцями, як результат фізичної підготовки, що досягається при тренуванні рухових навичок і підвищенні рівня працездатності організму, які потрібні для засвоєння й виконання людиною визначеного виду діяльності [1, 2]. Фізична підготовка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я, формування тілобудови, підвищення функціональних можливостей організму, розвиток фізичних здібностей – силових, швидкісних, координаційних, витривалості та гнучкості.

© Чернявська О. А., 2015

Розрізняють загальну та спеціальну фізичну підготовку. Загальна фізична підготовка являє собою процес всебічного розвитку фізичних здібностей, не специфічних для тієї чи іншої професії, поєднує у собі загальний рівень знань і навичок, необхідних у процесі життєдіяльності людини. Спеціальна фізична підготовка спрямована на розвиток фізичних здібностей, пов'язаних з фаховою або спортивною діяльністю. При цьому вона орієнтована на максимально можливу ступінь їх розвитку [9].

Рівень фізичної підготовленості є об'єктивним показником здоров'я молоді [4, 3]. Проблема підвищення рівня фізичної підготовленості студентської та учнівської молоді протягом багатьох років привертає особливу увагу науковців [5, 6, 8, 10], зокрема – визначення рівня фізичної підготовленості учнівської молоді, що навчається у професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю.

Мета статті – аналіз науково-методичної літератури з підвищення рівня фізичної підготовленості студентської та учнівської молоді.

З метою визначення рівня фізичної підготовленості учнівської молоді на початку навчального року нами було проведено тестування основних рухових здібностей учнів ПТНЗ. Для визначення швидкісних здібностей застосовувався біг на 100 м; для витривалості – біг 1000 м; спритність визначалась човниковим бігом 4х9 м; швидкісно-силові здібності – стрибком у довжину з місця; силова витривалість тулуба – підніманням тулуба з положення, лежачи протягом 1 хв.; сила м'язів рук – згинанням та розгинанням рук в упорі лежачи; гнучкість – нахилом тулуба вперед із положення сидячи. Окрім загальної спрямованості, тестові вправи мали і професійно-прикладний характер. Дані, отримані під час тестування, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості учнівської молоді (юнаки, n = 58)

Контрольні вправи	Показники		
	$\overline{x}$	S	V %
Біг 100 м	14,83	0,57	3,87
Біг 1000 м	4,02	0,38	9,35
Біг 4х9 м, с	10,03	0,48	4,75
Стрибок у довжину з місця, см	203,67	18,22	8,94
Піднімання тулуба в сід за 1 хв., разів	35,50	5,98	16,85
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи	31,40	7,98	25,41
Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	7,01	4,12	58,71

Аналізуючи отримані результати, можна зробити наступні висновки. Середні показники у контрольних вправах з бігу на 100 м, з бігу на 1000 м, з човникового бігу 4х9 м та стрибках у довжину свідчать про невеликі ко-

ефіцієнти варіації (ν складає 3,87%, 9,35%, 4,75% та 8,94% відповідно). За результатами отриманими у вправі піднімання тулуба в сід спостерігається середня сукупність показників (ν складає 16,85%). За показниками у вправах, згинання та розгинання рук в упорі лежачи та нахил тулуба вперед, спостерігаються досить великі коливання в діапазоні варіації показників, що свідчить про неоднорідність обстеженої групи (ν складає 25,41% і 58,71% відповідно).

Отримані результати можна порівняти з показниками фізичної підготовки їх однолітків, які навчаються на І курсі Запорізького національного технічного університету [7]. Середні показники тесту “стрибок у довжину з місця” в учнів ПТНЗ становлять 203,67 см, що на 13,72% нижче ніж у студентів, результат яких становить 236,06 см. Показники силової витривалості м’язів тулуба учнівської молоді також на 19,53% нижчі, ніж у студентів і становлять відповідно 35,50 разів і 44,12 разів, відповідно. Середні показники спритності учнів ПТНЗ становлять 10,03 сек. і також є нижчими на 7,17% за показники студентів першокурсників ЗНТУ, середні показники які у цій вправі показали результат 9,31 сек. Найбільша різниця спостерігається у показниках гнучкості, 7,01 см та 14,7 см відповідно в учнівської молоді та студентів, і становить 52,31 %. Результати аналізу показників учнівської молоді ПТНЗ, свідчать про низький рівень її фізичної підготовленості за всіма тестових вправами.

Висновки.

1. Результати тестування учнівської молоді на початку навчального року свідчать про те, що за більшістю тестових вправ учні ПТНЗ характеризуються однорідністю контингенту. Лише за показниками вправ: згинання та розгинання рук в упорі лежачи і нахил тулуба вперед спостерігаються високі показники коефіцієнтів варіації, що свідчить про неоднорідність групи.

2. Середні показники за всіма тестовими вправами в учнівської молоді ПТНЗ значно нижчі, ніж у їх однолітків, які навчаються на першому курсі ЗНТУ.

3. На наш погляд, одним із найголовніших способів підвищення фізичної підготовленості учнівської молоді є система комплексного застосування визначення, оцінки й аналізу рухових здібностей. Це надасть можливість викладачу та учню співпрацювати на уроках фізичної культури протягом періоду навчання в ПТНЗ та отримувати об’єктивну інформацію відносно розвитку та удосконалення своїх фізичних здібностей.

Перспективи подальших досліджень будуть полягати у розробленні й обґрунтуванні методики формування фізкультурно-оздоровчої компетентності учнівської молоді у процесі фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Васкан І. Г. Стан фізичної підготовленості підлітків / І. Г. Васкан // Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 1. – С. 269–272. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/

2. Вовченко І. І. Фізична підготовленість і здоров'я молодших школярів / І. І. Вовченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків : ХХПІ, 2001. – № 18. – С. 42-47.

3. Вовченко І. І. Фізична підготовленість студентів медичного коледжу / І. І. Вовченко, Т. В. Стаднік // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 8. – С. 39-41.

4. Волков В. А. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / В. А. Волков. – К. : Знання України, 2004. – 82 с.

5. Дубогай О. Зміст та результативність шкільної інноваційної діяльності в системі здоров'язберігаючих технологій / О. Дубогай, М. Євтушок // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 1. – С. 36–40.

6. Дудорова Л. Динаміка структури фізичної підготовленості студентів. Л. Дудорова // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Зб. наук. пр. –Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2004. –С.64-66.

7. Корж Н. Аналіз показників фізичної підготовленості студентів першого курсу технічних спеціальностей ЗНТУ / Наталія Корж // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2012. – № 2 – С. 163-167.

8. Круцевич Т. Ю. Управління фізичним станом підлітків в системі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук із фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Т. Ю. Круцевич ; Нац. ун-т фіз. вих. і спорту України. – К., 2000. – 44 с.

9. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Советский спорт, 2010. – 464 с.

10. Кутек Т. Б. Порівняльна характеристика фізичної підготовленості студенток, які проживають в різних екологічних зонах / Т. Б. Кутек // Молода спортивна наука України : матеріали V Всеукр. наук. конф. – Л. : ЛДІФК, 2001. – С. 47–49.

11. Радкевич В. О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Модернізація професійної освіти і навчання : проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : ІПТО НАПН України, 2011. – Вип. 1. – С. 5–17.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Чернявская Е А. Определение уровня физической подготовленности учащейся молодежи

Большое значение при планировании учебного материала по предмету "Физическое воспитание" имеет начальный уровень физической подготовленности учащейся молодежи, поступившей на обучение в профессионально-техническое учебное заведение (ПТУЗ). Современные условия строительной отрасли предъявляют высокие требования к состоянию здоровья, развития физических качеств и уровню работоспособности будущих рабочих. В статье определены уровня физической подготовленности будущих строителей, результаты исследования уровня физической подготовленности учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: *учащаяся молодежь, профессионально-техническое учебное заведение, юноши, физическая подготовленность, физические упражнения.*

Chernyavskaya O. Estimation of the Physical Fitness Level of the Students

The initial fitness of students who just entered a technical secondary school is the important issue for activities planning at the Physical Education lessons. The working conditions in the contemporary building sphere demand high requirements for the health state and the development of the good physical competences of the intend workers. Therefore, this research is devoted to the estimation of the physical fitness of the intend building workers.

The article analyzes scientific and methodological literature on physical education and the research results of the principle motional abilities which the male students of building technical secondary schools possess. The research was carried out on the base of Dnipropetrovsk regional centre of vocational education and Dnipropetrovsk building higher technical secondary school. The ascertaining experiment was conducted with 58 students who studied at the first and the third courses and their age range was 17-18 years. The article shows and analyzes the results obtained after performing the physical exercises which aimed at determining the indicators of quickness, quickness and power, power, flexibility, movement co-ordination and physical endurance. It is established that low level of physical preparedness of young people compared by level of physical preparedness of students.

***Key words**: Young people, Technical Secondary School, Male Students, Physical Fitness, Physical Exercises.*

УДК 377.36:355.588-057.36

І. М. ШОРОБУРА
доктор педагогічних наук, професор

І. М. КРАСУЦЬКА
аспірант
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МАЙБУТНЬОГО ПОЖЕЖНОГО-РЯТУВАЛЬНИКА У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслено проблеми створення ефективного професійного середовища у вітчизняних професійних навчальних закладах. З урахуванням прогнозованого запровадження вимог стандартів Євросоюзу, проведено аналіз умов виконання завдань пожежним-рятувальником під час гасіння пожеж. Проаналізовано існуючі вимоги до створення навчального та професійного середовища під час підготовки пожежного-рятувальника у професійних навчальних закладах. Проведено аналіз досліджень провідних науковців щодо передумов та засад створення необхідного професійного середовища у професійних навчальних закладах. Визначено алгоритм дій пожежного-рятувальника в умовах обов'язкової взаємодії з суб'єктами навчального процесу та створення мікросоціуму під час відпрацювання практичних дій.

Проаналізовано умови виконання завдань з урахуванням класифікації професій за О. Клімовим. За результатами аналізу встановлено недосконалість зазначеної існуючої класифікації сучасним вимогам до виконання завдань пожежним-рятувальником.

Закцентовано увагу на алгоритмі практичного відпрацювання дій пожежного-рятувальника в умовах виконання завдань на пожежі. В умовах сучасних викликів та розширення діапазону залучення пожежних-рятувальників до ліквідації надзвичайних ситуацій різноманітного походження окреслено актуальність зміни формату професійного середовища у процесі навчання зазначеної професійної категорії. На підставі отриманих результатів окреслено завдання щодо подальших наукових досліджень у галузі створення професійного середовища під час навчання пожежного-рятувальника з урахуванням процесу гармонізації до вимог стандартів пожежно-рятувальних служб Євросоюзу.

***Ключові слова**: пожежний-рятувальник, навчальне середовище, професійне середовище.*

На шляху євроінтеграційних процесів для будь-якої галузі економіки України постає комплекс завдань, розв'язання котрих безпосередньо пов'язане з ефективністю запровадження норм та стандартів Євроунії.

З огляду на виконання вимог Угоди України з Євросоюзом запровадження інноваційних технологій безпосередньо вимагатиме удосконалення рівня компетентності фахівців, які задіяні в різних галузях виробничого та невиробничих секторів [1].

Дослідження проблем професійної підготовки робітників, фахівців, спеціалістів у різних галузях виробничої та невиробничої сфер здійснювалися С. У. Гончаренком, Р. С. Гуревичем, І. А. Зязуном, В. Г. Кременем, М. М. Козяром. Як зазначено у відповідних наукових працях, розв'язання

© Шоробура І. М., Красуцька І. М., 2015

проблем цієї освітянської галузі, нова педагогічна парадигма професійно-технічної освіти неможливі без підвищення педагогічної інтелектуальної культури, без обов'язкового подолання усталених стереотипів, консерватизму в педагогічній науці й практиці [2]. А це безпосередньо пов'язане з опрацюванням нового змісту й технології засвоєння навчального матеріалу і формуванням у майбутніх кваліфікованих робітників умінь самостійно здобувати знання і трансформувати їх в уміння й навички творчої праці.

Мета статті – розв'язання навчально-виховних завдань залежить від рівня розвитку професійно-технічної освіти, її змісту та інноваційності технологій навчання. Немає сумніву в тому, що практичне втілення сучасних тенденцій розвитку системи профтехосвіти в Україні безпосередньо пов'язане з проблематикою, змістом і технологією навчання, тобто із самою сутністю навчального процесу.

Особливим статусом вирізняються спеціалісти в галузі забезпечення безпеки життєдіяльності та надання допомоги населенню в разі виникнення надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру. В Україні, за статистикою, найбільш поширеними надзвичайними ситуаціями є пожежі [3]. Проведеним аналізом статистичних показників у державах Євросоюзу та інших країн встановлено кількісні показники пожеж та збитки від них [4]. Оскільки в країнах Європи стандарти соціального захисту є пріоритетними, то й відповідно взаємодія державних органів зі службами порятунку здійснюється на високому організаційному рівні. Ключовою рятувальною службою в Україні є пожежно-рятувальні підрозділи Державної служби з надзвичайних ситуацій. Відповідно, фахівцем, який перший надає допомогу в різноманітних нестандартних та екстремальних умовах є пожежний-рятувальник.

Згідно з класифікацією професій за Є. Клімовим пожежний-рятувальник за умовами праці належить до третьої групи: праця в незвичайних умовах [5]. Проте виконання завдань щодо рятування людей в умовах надзвичайних ситуацій підпадає також і під четверту групу: праця з підвищеною моральною відповідальністю. Необхідно зазначити, що система підготовки пожежних-рятувальників постійно видозмінювалась і останні зміни до програм підготовки були здійснені після визначення кваліфікаційних вимог [6].

Відповідно, пожежний-рятувальник має знати призначення, принципи будови, тактико-технічні характеристики та правила експлуатації основної пожежної та пожежно-рятувальної техніки, пожежно-технічного обладнання, аварійно-рятувального інструмента та спорядження, приладів радіаційної, хімічної, біологічної розвідки та дозиметричного контролю, засобів захисту органів дихання та спеціального спорядження, засобів оперативного зв'язку; основні конструктивні елементи будівель та споруд, технологічного обладнання; властивості основних пожежо-вибухонебезпечних речовин, небезпечних хімічних речовин, джерел радіації тощо; вимоги нормативно-правових актів щодо організації та діяльності

пожежно-рятувальних служб, взаємодії з іншими службами під час ліквідації пожеж; типові способи роботи під час гасіння пожеж, розшуку постраждалих у зоні пожежі, їх транспортування та евакуації з небезпечної зони, надання їм першої медичної допомоги; типові способи роботи з пожежною та рятувальною технікою; способи санітарної обробки людей та спеціальної обробки техніки, будівель, споруд тощо; правила використання засобів оперативного зв'язку, безпеки та охорони праці під час проведення всіх видів робіт.

Повинен уміти здійснювати гасіння пожеж і проводити розшук постраждалих у зоні надзвичайної ситуації, їх транспортування, евакуацію з небезпечної зони та надавати їм першу медичну допомогу, готувати та застосовувати пожежну та пожежно-рятувальну техніку, пожежно-технічне обладнання, аварійно-рятувальний інструмент та спорядження для виконання робіт під час гасіння пожеж, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру. Брати участь у розбиранні конструкцій, завалів, природних перешкод, укріпленні або руйнуванні нестійких будівельних, технологічних конструкцій тощо, у санітарній обробці людей та спеціальній обробці техніки, будівель, споруд, технологічного обладнання тощо. Проводити технічне обслуговування та дрібний ремонт пожежно-технічного обладнання, аварійно-рятувального інструменту та спорядження. Застосовувати засоби захисту органів дихання та спеціальне спорядження в умовах задимленого, загазованого та забрудненого повітря, засоби оперативного зв'язку. Окрім зазначеного, ще висуваються загальнопрофесійні вимоги і повинен: раціонально та ефективно організовувати працю на робочому місці; дотримуватись норм технологічного процесу; не допускати браку в роботі; знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, додержуватися норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт; використовувати, в разі необхідності, засоби попередження й усунення природних і непередбачуваних негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо); знати основи галузевої економіки і підприємництва, інформаційних технологій та правових знань.

У професійно-технічних навчальних закладах першого атестаційного рівня тривалість професійної підготовки на кваліфікацію "Пожежний-рятувальник" складає 556 годин, на 3-й клас – 150 годин, на 2-й клас – 150 годин, на 1-й клас – 150 годин, на вищу категорію – 150 годин. У професійно-технічних навчальних закладах другого та третього атестаційних рівнів тривалість первинної професійної підготовки встановлюється відповідно до рівня кваліфікації, який набуває учень, слухач, що визначається робочим навчальним планом [6].

При організації перепідготовки за робітничими професіями термін професійного навчання встановлюється на основі термінів, передбачених для професійної підготовки робітників з відповідної професії, при цьому навчальна програма перепідготовки може бути скорочена до 50%, за рахунок виключення раніше вивченого матеріалу, за наявності у слухача доку-

мента про присвоєння робітничої професії. У разі необхідності, зазначені терміни навчання можуть бути подовжені за рахунок включення додаткового навчального матеріалу відповідно до вимог сучасного виробництва, конкретного робочого місця, замовників робітничих кадрів тощо.

З огляду на кваліфікаційні вимоги, у процесі навчального процесу, мають бути створенні відповідні умови – професійне середовище, максимально наближені до умов виконання завдань.

Згідно з вимогами пожежний-рятувальник має першочергові завдання на місці пожежі, які можна кваліфікувати за направленістю дії:

1. Забезпечення особистої безпеки та застосування спеціальних технічних засобів.
2. Рятування людей.
3. Гасіння пожежі.
4. Рятування матеріальних цінностей.
5. Ліквідація наслідків пожежі [7].

Виконання завдань, можна окреслити відповідним алгоритмом практичних дій, які потребують спеціальних знань та навичок. Необхідно зазначити, що на момент прибуття пожежного-рятувальника до місця пожежі він уже має відповідну попередню інформацію про ризики та фактори небезпеки, які впливатимуть на нього під час виконання завдання. Отже, першою задачею є забезпечення особистої безпеки, що передбачає застосування захисного одягу, взуття, шолому для захисту голови, захисних рукавиць та засобів захисту органів дихання та зору. Під час виконання усіх завдань у засобах захисту органів дихання (спеціальні дихальні апарати), пожежник-рятувальник зобов’язаний працювати з ліхтарями, рятувальними мотузками, і обов’язково постійно підтримувати зв’язок за допомогою радіостанції. Виконавши зазначений перелік особистої безпеки, пожежний – рятувальник уже може проводити розвідку пожежі, пошук та рятування людей їх транспортування, гасіння пожежі, надання домедичної допомоги потерпілим, евакуацію людей та майна.

Ефективне виконання завдань за призначенням можливе за умови якісного теоретичного оволодіння знаннями і вміннями, практичного відпрацювання навичок. Отже, за умов створення якісного професійного середовища на стадії підготовки пожежного-рятувальника досягається необхідний рівень його професійної придатності, від якого залежать життя людей та мінімізація матеріальних втрат від пожежі.

На теперішній час, забезпечення професійного та навчального середовища в навчальному процесі пожежного-рятувальника досягається наявністю цільової складової, змістовно-інформаційної складової, вчительської складової педагогічної системи, освітнього мікросоціуму, систем засобів навчання, технологічної складової, навчальних приміщень.

Забезпечення ефективного функціонування навчального середовища невід’ємно пов’язано зі створенням ефективного професійного середовища.

Саме унікальність професійної та багатофакторність діяльності пожежного-рятувальника зумовлює необхідність визначення і обґрунтування створення, на етапі оволодіння практичними навичками, професійного середовища.

На момент кваліфікаційної пробної роботи пожежного-рятувальника функціонування професійного середовища з елементами моделювання дій в екстремальних умовах є необхідністю і ґрунтовним елементом освітнього мікросоціуму.

Для деталізації особливостей освітнього мікросоціуму доцільно розглянути завдання пожежного-рятувальника під час виконання дій у непридатному для дихання середовищі. Виконання завдань здійснюється у складі ланки газодимозахисної служби (ГДЗС) – три пожежних-рятувальники в засобах захисту органів дихання, з засобами гасіння пожежі та радіозв'язку [9]. Поєднання факторів впливу створює багатоцільову програму дій і у складі певної кількості особового складу, що визначено керівними нормативними документами. З моменту виїзду до місця виклику, пожежний-рятувальник знаходиться у складі відділення – 5чоловік. Згідно зі штатним розписом до складу відділення входять: командир відділення, старший пожежний-рятувальник, двоє пожежників-рятувальників та водій пожежного автомобіля. По прибуттю до місця пожежі, відділення отримує завдання, але обов'язково проводиться збір інформації – розвідка пожежі. Вказаний процес продовжується до ліквідації пожежі. Отже, розвідка пожежі, роботи по гасінню пожежі, рятуванні людей, майна, надання домедичної допомоги здійснюються пожежним-рятувальником у складі відділення, ланки газодимозахисної служби.

З огляду на статистичні показники місця виникнення пожежі очевидним є те, що моделювання умов ліквідації в житловому секторі є пріоритетним [3]. Відповідно, запропонований варіант створення професійного середовища підтверджує проблемність існуючого методичного та матеріального забезпечення навчального процесу пожежного-рятувальника, адже зазначені тренажерні комплекси та полігони, методики проведення занять жодним чином не відтворюють навіть наближенні умови виконання завдань під час гасіння пожеж. Окрім цього, в жодному методичному документі, як і в стандарті, не визначено завдання учасників практичного відпрацювання для створення якісного професійного середовища [7].

Висновки. До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: актуальність подальшого дослідження та обґрунтування методологічних основ створення професійного середовища процесу підготовки пожежного-рятувальника, що визначає наступні завдання: проаналізувати теоретико-методологічні підходи щодо підготовки пожежних-рятувальників у країнах-членах Євросоюзу; на прикладі системи підготовки пожежника-рятувальника однієї з країн Євроунії провести порівняльний аналіз особливостей створення професійного середовища у професійно-навчальних закладах рятувальних служб; експе-

риментально дослідити ефективність існуючих та запропонованих теоретико-методологічних підходів підготовки пожежного-рятувальника з урахуванням гармонізації вимог стандартів освіти Євроунії.

Список використаної літератури

1. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом і його державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://euroua.com/association/eu-ukraine-association-agreement_UA.pdf.

2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Роман Семенович Гуревич. – К., 1999. – 42 с.

3. Український науково-дослідний інститут цивільного захисту. Аналіз масиву карток обліку пожеж [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://undicz.mns.gov.ua/. – Дата звернення: 11.11.2015

4. Internationale Association of Fire and Rescue Servise (CTIF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ctif.org/ctif /. – Дата звернення: 11.11.2015.

5.Типы профессий по классификации Е. А. Климова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://spravochnikprof.narod.ru/klimov.html. Дата обращения : 23.11.2015 г.

6. Про затвердження довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України : наказ МНС України від 01.12.2009 р № 808 : зі змінами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://document.ua/pro-zatverdzhennja-dovidnika-kvalifikaciinih-harakteristik-p-doc19886.html.

7. Про впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти з робітничих професій : наказ МОН України від 28.10.2009 р. № 990 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://proftekhosvita.org.ua/en/resources/category/navchaln-resursi/tag/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82/.

8. Про затвердження Статуту дій у надзвичайних ситуаціях органів управління та підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту : наказ МНС України від 13.03.2012 р. № 575 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://-zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0835-12.

9. Настанова з організації газодимозахисної служби в підрозділах Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України : наказ МНС України від 16.12.2011 р. № 1342 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.-undicz.mns.gov.ua/files/docs/Manual_GSBS.pdf

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Шоробура И. М., Красуцкая И. М. Проблема создания профессиональной среды будущего пожарного-спасателя в учебно-профессиональных учреждениях

В статье рассмотрены проблемы создания эффективной профессиональной среды в отечественных профессиональных учебных заведениях. С учетом прогнозируемых введений требований стандартов Евросоюза, проведен анализ условий выполнения задач пожарным-спасателем при тушении пожаров. Проанализированы существующие требования к созданию учебной и профессиональной среды при подготовке пожарного-спасателя в профессиональных учебных заведениях. Проведен анализ исследований ведущих ученых об условиях и основах создания необходимой профессиональной среды в профессиональных учебных заведениях. Определен алгоритм действий пожарного-спасателя в условиях обязательного взаимодействия с субъектами учебного процесса и создание микросоциума во время отработки практических действий.

***Ключевые слова**: пожарный-спасатель, учебная среда, профессиональная среда.*

Shorobura I., Krasutskaya I. The Problem of Creating a Professional Environment Future Firefighter-Rescuer in Training and Professional Institutions

The article outlines the challenges of establishing effective professional environments in Ukraine's technical schools. The conditions for fire-extinguishing exercises where assessed according to the European Union standards estimated to be adopted. An assessment was made of the current requirements for creating an educational and professional environment throughout the course of firefighter training in technical schools. The research of leading scholars on the preconditions and foundations needed for establishing the needed professional environment in technical schools was analyzed. A protocol of action was established for firefighters under conditions of necessary engagement with participants of the educational process and for creating a learning community for practicing skills and needed actions.

The conditions for performing tasks were analyzed with respect to O. Klimov's occupational classification. The analysis established the existing classification to be inadequate in meeting modern requirements for performing firefighter duties.

Emphasis was placed on a protocol for practicing the actions a firefighter would need to perform under conditions of a real fire. With regard to the challenges of today and to the widening variety of firefighter involvement associated with eliminating emergency situations of various natures, the relevancy of changing the format of the professional environment for the process of learning the given occupational category was outlined. Based on the obtained results, objectives were outlined for future scientific research in the field of creating a professional environment during firefighter training with consideration of the process of integration to the standards of firefighter services in the European Union.

***Key words**: firefighter-rescuer, educational environment, professional environment.*

УДК 378.147

О. Л. ШУМСЬКИЙ
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті встановлено, що іншомовна освіта розглядається сьогодні як один із базових компонентів професійної компетентності спеціаліста, а ефективності процесу навчання іноземної мови значною мірою сприяє врахування психологічних засад іншомовної підготовки студентів. Доведено, що оволодіння іноземною мовою має відбуватися не шляхом створення нового механізму породження мовлення, а через побудову специфічного образу мислення у свідомості особистості, а саме: формування вмінь і навичок висловлювати той самий зміст засобами іншого мовного коду. Визначено роль і значення мовленнєвої діяльності у формуванні вторинної мовної особистості, яка передбачає здатність індивіда вільно орієнтуватися та розмежовувати інформацію з двох або більше мовних систем під час її ментальної обробки, а також миттєво переходити з однієї мови на іншу в залежності від умов конкретної життєвої ситуації.

Ключові слова: *мова, мовлення, мовленнєва діяльність, мовна свідомість, іншомовна комунікативна діяльність, мовна особистість.*

Однією із ключових вимог, що пред'являються до підготовки спеціаліста у вітчизняних вищих навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою, зокрема, мовою спеціальності як засобом міжкультурної професійної комунікації. Навчання іноземної мови, як інструменту професійної комунікації, ставить за кінцеву мету особистісну багатомовність, яка передбачає здатність до активного діалогу з представниками іншої лінгвокультури. Проте, ефективність процесу навчання іноземної мови значною мірою залежить від урахування психологічних аспектів формування вторинної мовної особистості.

Мовна особистість, як міжпредметна категорія, досліджувалася вченими-лінгвістами, мовознавцями, психологами, філософами, педагогами, а саме: визначено рівні (Ю. Караулов) та компоненти змісту (В. Маслова) мовної особистості; проаналізовано відмінності мовної особистості західної і східної культур (Т. Снитко); виокремлено словникову мовну особистість (В. Карасик) та національно-мовну особистість (О. Біляєв). Проблемі формування вторинної мовної особистості приділено велику увагу в дослідженнях Н. Гальськової, М. Колпакової, О. Леонтович, І. Халеєвої.

Мета статті – розкрити психологічні засади формування вторинної мовної особистості засобами іноземної мови.

Навчання будь-якої дисципліни, в тому числі й іноземної мови, являє собою діяльність, важливим елементом якої є спілкування, тобто процес встановлення та розвитку міжособистісних контактів з метою обміну інформацією. З цього випливає, що основною функцією спілкування є інфор-

© Шумський О. Л., 2015

маційно-комунікативна. Тому первинно в психологічній, філософській та педагогічній літературі поняття “спілкування” та “комунікація” ототожнювалися. Так, спілкування розглядалося як комунікативний процес, що складається з окремих актів передачі інформації у вербальній чи невербальній формі адресатом та її прийому реципієнтом [14]. Однак, Д. Паригін довів, що спілкування не обмежується комунікацією, яка, своєю чергою, не зводиться тільки до інформаційного процесу [10]. Спілкування – це інтеракція або взаємодія між індивідами на рівні соціальних відносин – політичних, економічних, правових та ін., що реалізується в комунікації. У психології термін “комунікація” тлумачиться як система внутрішніх ресурсів людини, що уможливлюють здійснення комунікативної діяльності [3, с. 92–95].

У контексті нашого дослідження доцільним є визначення поняття “іншомовна комунікативна діяльність”, що являє собою процес міжособистісної взаємодії у певних ситуаціях іншомовного спілкування, в основі якого лежить система послідовних комунікативних дій та стратегій, спрямованих на отримання конкретних результатів, ефективність яких залежить від рівня комунікативних, лінгвістичних, соціокультурних знань комунікантів.

Слід зазначити, що на сьогодні немає одностайної думки щодо визначення сутності та співвідношення понять “іншомовна комунікативна діяльність” та “іншомовне спілкування”. Так, зміст іншомовного спілкування складає сама сутність цього процесу, який виявляє світогляд особистості, її ставлення до співрозмовника, а також національну ідентичність. Основними цілями іншомовного спілкування є встановлення внутрішнього контакту, взаємне вираження психічного стану, задоволення потреби особистості в самопізнанні поряд із пізнанням та оцінкою інших людей, а також досягнення міжособистісної спільності з представниками інших мовних груп. Завдання спілкування, як правило, не регламентуються, адже вони значною мірою залежать від ситуативного контексту. Цим пояснюється відсутність чітко визначеного кінцевого результату такого виду взаємодії індивідів, адже критеріями спілкування є внутрішня задоволеність партнерів, взаєморозуміння, співробітництво. Натомість іншомовна комунікативна діяльність носить інформаційно-функціональний характер, а отже, передбачає лише обмін інформацією засобами іноземної мови з урахуванням культурних особливостей комунікантів. Цілі та завдання комунікативної діяльності формуються в умовах дефіциту тієї чи іншої інформації, тому вони завжди конкретні. Зміст даного виду діяльності визначається сутністю повідомлення, а критеріями є точна передача інформації та її адекватне розуміння адресатом. Крім того, важливою відмінністю комунікативної діяльності особистості від спілкування є її соціальна репрезентативність, тобто неможливість здійснення такого виду діяльності за відсутності певного приводу для цього та відповідного ситуативного контексту.

Отже, можна стверджувати, що зазначені форми міжособистісної взаємодії відрізняються змістовно-інформаційним навантаженням та специфікою розставлення ціннісних пріоритетів. Спільною ж ознакою іншомовного спілкування та іншомовної комунікативної діяльності є їхнє співвідношення з процесами передачі інформації засобами іноземної мови. Головним інструментом комунікативної поведінки особистості є мовлення, що є найвищою психічною функцією [9, с. 120]. Мовлення включає як процес говоріння – мовленнєву діяльність, що здійснюється засобами тієї чи іншої мови, так і його результат – створення певних мовленнєвих творів, які фіксуються пам'яттю або на письмі.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за необхідне визначити сутність понять "мова" та "мовлення", адже, не зважаючи на те, що обидва з них є засобами здійснення мовленнєвої діяльності, вони не є тотожними. Мова – це суспільне явище, а мовлення – індивідуально-психологічне. Носієм і творцем мови є народ, тоді як мовлення може здійснюватися лише окремою людиною, тому існування мови не залежить від особистості. Мова (фонетика, лексика та граматика) вивчається мовознавством, а мовлення (процеси слухання, говоріння, читання, письма) – психологією. Мовою можна оволодіти як практично, так і шляхом теоретичного вивчення, а мовлення – як рідною так і іноземною мовами – засвоюється лише на практиці, тобто в комунікації [1, с. 24].

У рамках механістичної парадигми мовленнєва діяльність тлумачиться як односпрямований процес кодування мисленого змісту, об'єктивної чи суб'єктивної інформації, що завжди передує їхній вербалізації засобами тієї чи іншої мови [6, с. 101]. У контексті діяльнісного підходу, спираючись на відповідні теорії Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та їх послідовників, можна стверджувати, що мовленнєва діяльність являє собою складну та специфічно організовану форму свідомої діяльності, яка може супроводжувати будь-яку іншу діяльність, а також здійснюватися лише за допомогою мовлення. Так, Л. Виготський визначає внутрішню психологічну організацію процесу породження мовлення як "послідовність взаємозв'язаних фаз діяльності" [4, с. 716], які, за Л. Щербою, включають говоріння та розуміння. При цьому ученим розмежовуються механізм (мовленнєва організація), процес (мовленнєва діяльність) та продукт (мовний матеріал) [13, с. 24-39]. Розглядаючи проблему породження мовлення з позиції психолінгвістики, А. Леонтьєв аналізує мовленнєву діяльність як "один з видів діяльності віддзеркалення отриманої інформації", а також як "спеціалізоване застосування мовлення для спілкування" [8, с. 46-47].

Таким чином, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес прийому та видачі сформованої та сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на двостороннє задоволення комунікативно-пізнавальних потреб комунікантів. Основною

одиницею мовленнєвої діяльності є діалог, а елементарною одиницею діалогу є мовленнєвий твір або мовленнєва дія, що за визначенням А. Леонтьєва є “предметно-знаковим новоутворенням, у якому відбивається весь складний фрагмент світу, в рамках якого відбувається взаємодія між людьми” [8, с. 49]. При цьому необхідно уточнити, що даний фрагмент є не об’єктивною дійсністю, а лише її відображенням у свідомості суб’єкта мовлення, яке визначає сутність та структуру мовленнєвих творів. Аналіз сутності та структури висловлювань є дуже важливим, адже це своєрідний ключ до розуміння цілей даного комунікативного акту, а також засіб, що надає змогу заздалегідь зробити висновок про успішність або неуспішність його результатів.

За визначенням учених-психологів, процес породження мовленнєвого твору включає п’ять послідовних етапів: мотив висловлювання, тобто мовленнєву інтенцію (намір) – спрямованість свідомості, волі та відчуттів індивіда на передачу певної інформації; задум, що становить предмет мовленнєвого твору, узагальнена схема висловлювання; внутрішнє програмування – лексико-семантичний розвиток висловлювання, що зумовлює перехід від плану внутрішнього мовлення до семантичного плану; вербалізація сформованого висловлювання в комунікації. Будь-який комунікативний акт будується на основі засобів як вербальної, так і невербальної комунікації, тобто експресивних реакцій поведінки – міміко-соматичних, інтонаційних, жестикулярно-тонічних тощо. Вербальна комунікація включає чотири види мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, слухання, письмо та читання. Говоріння та письмо відносяться до продуктивної мовленнєвої діяльності, адже вони уможливлюють створення та видачу мовленнєвого повідомлення, тоді як за допомогою слухання та читання відбуваються сприйняття мовленнєвих повідомлень та їх ментальна обробка. Результатом рецептивної мовленнєвої діяльності є розуміння змісту висловлювання з подальшим говорінням, після чого має місце відповідна мовленнєва дія з боку іншого комуніканта. Зазначені види мовленнєвої діяльності відрізняються способами психофізіологічної організації. Так, при здійсненні рецептивної мовленнєвої діяльності працюють слуховий та зоровий аналізатори, а під час продуктивної – функціонують мовленнєво-руховий та мовленнєво-слуховий аналізатори.

Сприйняття мовлення є складним психічним процесом, що включає три взаємопов’язані рівні: сенсомоторний – слухова та зорова рецепція мовних елементів; лінгвістичний – мовний та семантичний аналіз компонентів мовленнєвого твору, в результаті чого відбувається уявлення про їхнє значення; психологічний – безпосереднє розуміння змісту висловлювання. Володіння немовними або невербальними засобами комунікації є одним з найдієвіших способів впливу на співрозмовника, адже це дає змогу не лише контролювати, аналізувати перебіг та прогнозувати подальший хід розмови, але й виявляти особливості співрозмовника як суб’єкта діяльнос-

ті, а саме: його інтенції, мотивацію, цілі, ставлення до партнера та стратегії впливу на нього.

Важливо підкреслити, що комунікація є невід'ємною складовою життєдіяльності людини. Взаємодія з іншими учасниками комунікації здійснюється в межах міжособистісного спілкування і характеризується багатосторонністю, адже комунікація здійснюється з різними людьми за професією, віком, рівнем інтелекту, соціальним положенням, приналежністю до різних національних, культурних, релігійних груп тощо); визначеністю предмета спілкування тощо. Однак, з огляду на те, що "мовлення є не тільки засобом спілкування, але й засобом мислення, носієм свідомості" [10, с. 258], основним психологічним принципом навчання іноземної мови має бути навчання мислити іноземною мовою, що передбачає мінімальне звернення до засобів рідної мови [1, с. 36–37]. Психологами доведено, що між мовленням та свідомістю існує тісний зв'язок. Цим пояснюється те, що мовленнєва діяльність є однією з найважливіших умов здійснення інтелектуальної діяльності особистості – пізнавальної, аналітичної, творчої. А отже, стрижневим елементом мовленнєвої діяльності є думка, як специфічна форма об'єктивного та узагальненого відображення явищ навколишньої дійсності у свідомості особистості. Це дає підстави стверджувати, що основними цілями мовленнєвої діяльності є формування та формулювання певного мисленнєвого змісту за допомогою системи мовних та немовних знаків – для продуктивних видів мовленнєвої діяльності та адекватне розуміння отриманої інформації – для рецептивних.

Особливе значення для аналізу процесів породження та сприйняття мовлення має його розподілення за формами, що включають зовнішнє усне мовлення, письмове та внутрішнє мовлення. Зовнішнє мовлення являє собою зовнішній спосіб продукування думки та передачі інформації. Основними формами усного мовлення є монологічне, діалогічне та полілогічне або групове мовлення. Письмове мовлення включає читання та письмо. За своєю комунікативною природою письмове мовлення є переважно монологічним. Внутрішнє мовлення посідає важливе місце в мовленнєвій діяльності особистості через його тісний зв'язок як з психічними процесами мислення, так і з інтелектуальною діяльністю, в цілому. Так, Л. Виготський указував, що говоріння є результатом переходу внутрішнього мовленнєвого плану до зовнішнього, а розуміння передбачає зворотній процес – рух від зовнішнього плану до внутрішнього [5, с. 113]. Під час комунікативного акту реципієнтом здійснюється подвійна робота – сприйняття мовленнєвого повідомлення та його змістове звуження або кодування, тобто перетворення у внутрішнє мовлення за допомогою універсального предметного образно-мовного коду. Адресатом робиться те ж саме, але у зворотній послідовності – розгортається звужений зміст – відбувається його декодування, після чого складається та вимовляється текст. Таким чином, внутрішнє мовлення є центральною ланкою в процесі породження та сприйняття всіх видів усного мовлення, адже, як зазначає

Л. Виготський, внутрішнє мовлення є “основним засобом опосередкування всіх інших видів і форм мовлення” [5, с. 95]. Учений підкреслює, що внутрішнє мовлення являє собою “не прямий переклад з однієї мови на іншу…, не просту вокалізацію внутрішнього мовлення, а переструктурування мовлення” [4, с. 778]. Прямий перехід від думки до слова неможливий, адже “те, що у думці міститься симультанно (одночасно), у мовленні розгортається сукцесивно (послідовно)” [4, с. 756]. З цього випливає, що перехід від думки до слова відбувається за допомогою внутрішнього мовлення. При цьому внутрішнє мовлення обов’язково передує монологічному зовнішньому мовленню, адже на основі внутрішньої мовленнєвої програми у свідомості людини виникає задум, визначаються необхідні формулювання, а саме: здійснюється відбір та комбінування слів за значенням та звучанням, які перетворюються у зовнішнє розгорнуте висловлювання, тобто складається “моторна програма висловлювання” [9, с. 187].

Отже, мова та мислення співіснують у нерозривній єдності, насамперед, на рівні мислення та внутрішнього мовлення. Особистість, яка володіє іноземною мовою, може думати іноземною мовою, тобто використовувати різноманітні іншомовні засоби в своєму внутрішньому мовленні, яке безпосередньо зв’язується з іншомовним мисленням і без якого неможливе розуміння мовлення. З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що мовленнєва діяльність за своєю суттю є мовленнєво-розумовою. Таке визначення мовленнєво-розумової діяльності співвідноситься з науковою концепцією про діалектичний взаємозв’язок процесів мислення та мовлення, що була розроблена Л. Виготським. Згідно з цією теорією мовленнєва діяльність індивіда як цілісний, єдиний інтелектуальний процес являє собою певну діалектичну єдність мислення та мовлення – як процес породження та сприйняття висловлювань. Виходячи з того, що між мовою (мовленням), мисленням та діяльністю простежується чіткий зв’язок, навчання іншомовної мовленнєвої діяльності має відбуватися одночасно з розвитком мислення і повинно бути організовано на основі як мовленнєвої, так і розумової діяльності. Необхідно зробити наголос на тому, що під час мовленнєвої діяльності відбувається звернення до мовної свідомості особистості як носія мови, а саме “до системи образів дійсності, які відображаються у мовленнєвій діяльності людини як носія мови та суб’єкта мовленнєвої діяльності, тобто мовної особистості” [2, с. 14].

Концепція мовної особистості, за визначенням Ю. Караулова, включає сукупність особистісних характеристик людини, що уможливлюють створення та сприйняття мовленнєвих творів (текстів). У структурі мовної особистості вчений виокремлює три рівні: рівень володіння мовою (вербально-семантичний рівень); рівень розвитку інтелектуальної сфери (когнітивно-тезаурусний рівень), на якому в свідомості людини формується образ або картина світу; цілі, мотиви, інтереси установки, інтенції (мотиваційно-прагматичний рівень). Серед основних особистісних характеристик мовної особистості, які визначають ефективність та конструктивність її

комунікації, виокремлюються індивідуальні психологічні та філософсько-світоглядні риси, соціальний та культурний рівень, етнонаціональні особливості [7, с. 60–65]. Відповідно до цього, за висновком учених-психологів, мовна особистість свідомо здійснює мовленнєву діяльність рідною мовою, несе на собі віддзеркалення суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі.

Рідна або перша мова розглядається багатьма дослідниками як системоутворююча та стрижньова структура для набуття знань з усіх предметів і дисциплін, яка органічно інтегрує формування всіх компетентностей, складаючи не тільки мету, але й засоби всебічного розвитку особистості в процесі як загальної, так і іншомовної освіти. Оволодіння ж іноземною мовою має відбуватися не шляхом формування нового механізму породження мовлення, а шляхом формування вмінь і навичок висловлювати той самий зміст засобами іншого мовного коду, тобто такого, що не вживається в повсякденній комунікації, а отже, засвоюється поза умовами його природного використання та соціального оточення.

Беззаперечним є той факт, що лише заучування та механічне запам'ятовування іноземних слів не сприятиме оволодінню мовою у всьому її багатстві та розмаїтті, адже найважливішою складовою іншомовної підготовки студентів має бути формування специфічного образу мислення в свідомості індивіда, тобто розвиток вторинної мовної особистості. Дане поняття, введене І. Халєєвою, передбачає необхідність побудови в когнітивній системі реципієнта "вторинних когнітивних конструкцій – знань, які б співвідносилися зі знаннями про світ адресата або суб'єкта мовлення – представника іншої соціальної спільноти" [12, с. 162].

У своїй теорії мовної особистості Г. Богін обґрунтовано довів, що поняття первинної та вторинної мовної особистості мають тісний взаємозв'язок, адже готовність індивіда до мовленнєвої діяльності іноземною мовою значною мірою визначається особливостями структури первинної мовної особистості [2]. Тому полікультурна або вторинна мовна особистість, – це особистість, що не втратила, а навпаки, глибше усвідомила свою власну культурну ідентичність у процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю та розумінні сприйняття "картини світу" представниками іншої лінгвокультури. Вторинна мовна особистість, тобто особистісна багатомовність, передбачає здатність індивіда вільно орієнтуватися та розмежовувати інформацію з двох або більше мовних систем під час її ментальної обробки, а також миттєво переходити з однієї мови на іншу в залежності від умов конкретної життєвої ситуації.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що стратегічною метою і результатом вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах має стати формування вторинної мовної особистості, яке ґрунтується на виробленні у студентів перцептивної здатності розуміти іншу ментальність, світогляд, а також відмінний спосіб осмислення інформації. Одним із шляхів реалізації цього завдання може стати навчання студентів

мовленнєвої діяльності та способам її реалізації у конкретних ситуаціях іншомовного спілкування. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічного механізму формування іншомовних здібностей студентів вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.

2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. … докт. филол. наук: 10.01.10 / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 36 с.

3. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. – М. : Смысл, 1999. – 377 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл, 2004. – № 3. – С. 664–1019.

5. Выготский Л. С. Слово в речевой деятельности / Л. С. Выготский. – М. : Изд. АН СССР, 1965. – 246 с.

6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 432 с.

7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: Монография / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с

8. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2005. – 216 с.

9. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.

10. Нємов Р. С. Психологія. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. В 3 кн. Кн. 1: Загальні основи психології / Р. С. Нємов. – Рівне : Вертекс, 2002. – 576 с.

11. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб : Изд. Михайлова, 1999. – 301 с.

12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.

13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Наука, 1974. – 428 с.

14. Hangman 1.0 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://soft.mydiv.net.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2015.

Шумский А. Л. Психологические основы формирования вторичной языковой личности средствами иностранного языка

В статье установлено, что иноязычное образование рассматривается сегодня как один из базовых компонентов профессиональной компетентности специалиста, а эффективности процесса обучения в значительной степени способствует учёт психологических основ иноязычной подготовки студентов.

Доказано, что овладение иностранным языком должно осуществляться не путем создания нового механизма порождения речи, а посредством построения специфического образа мышления в сознании индивида, а именно: формирования умений и навыков выражать тот же смысл средствами другого языкового кода.

Определены роль и значение речевой деятельности в формировании вторичной языковой личности, которая предполагает способность индивида свободно ориентироваться и разграничивать информацию из двух или более языковых систем во время её ментальной обработки, а также мгновенно переходить с одного языка на другой в зависимости от условий конкретной жизненной ситуации.

Ключевые слова: *язык, речь, речевая деятельность, языковое сознание, иноязычная коммуникативная деятельность, языковая личность.*

Shumsky O. Psychological Fundamentals of Forming the Secondary Linguistic Identity By Means of the Foreign Language

Mastering the foreign language, more specifically the speciality language as the means of intercultural professional communication, is one of the key requirements to the specialist training at domestic institutions of higher education.

The purpose of this paper is to describe the psychological aspects of the linguistic identity by means of the foreign language.

In the paper the terms "speech activity", "foreign communicative activity", "linguistic identity", "secondary linguistic identity" are characterized. It is substantiated that foreign communicative activity is the process of interaction in certain situations of foreign communication.

The verbal and nonverbal means of communication as well as the peculiarities of external oral, writing and internal speech are analyzed. It is proved that there exist a distinct connection between language (speech), thinking and activity, therefore it is advisable to teach foreign speech activity and develop thinking at the same time. This should be organized on the basis of both speech and mental activity.

The role and significance of speech activity in forming the specific mode of thinking in the person's consciousness, that is, secondary linguistic identity, are defined. It is substantiated that one should master the foreign language not by means of building a new mechanism of producing speech, but with the help of forming the skills of expressing the same sense by means of another language code.

Key words: *language, speech activity, linguistic consciousness, foreign communicative activity, linguistic identity.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.384:53:37.025

А. М. АНДРЄЄВ
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

МІЖНАРОДНІ КОНКУРСИ ЯК ВАЖЛИВА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФІЗИКИ

У статті розглядається проблема організації пізнавальної діяльності учнів у сфері енергозбереження у процесі позакласної роботи з фізики. Наведено інформацію про деякі міжнародні конкурси фізико-технічного спрямування, що мають категорії (секції), пов'язані з фізичними основами енергозбереження. Висвітлено досвід автора щодо підготовки учнів до участі у таких конкурсах.

Показано, що міжнародні конкурси виступають дієвими масовими заходами для активізації інноваційної діяльності учнів у процесі навчання фізики. Наголошується також на тому, що вони сприяють розвиткові в учнів творчих здібностей, підвищують рівень зацікавлення до навчання фізики, а також виявляють значний мотивуючий вплив на подальшу науково-дослідницьку діяльність учнів у процесі їх навчання у ВНЗ.

Ключові слова: *міжнародні учнівські фізико-технічні конкурси, фізичні основи енергозбереження, позакласна робота з фізики, інноваційна діяльність.*

Успішне формування в учнів компетентності у сфері енергозбереження потребує значно більше часу, ніж його можна приділити безпосередньо на уроках фізики. Особливо це стосується *практичної* складової цієї компетентності – вмінь і навичок здійснювати енергозберігаючу діяльність (наприклад, на базі своєї школи або житлового будинку), використовувати альтернативні джерела енергії, що доступні у даній місцевості тощо.

Наші досвід свідчить про те, що ефективні форми організації пізнавальної діяльності учнів, пов'язаної з енергозбереженням, формування в них енергозберігаючої свідомості уможливлює *позакласна складова* навчального процесу з фізики. При цьому вона може бути реалізована через заняття учнів у центрах науково-технічної творчості, через гурткову роботу, через підготовку і участь учнів у масових заходах з енергозбереження (у першу чергу, це творчі фізико-технічні конкурси, виставки, тижні енергозбереження тощо).

Однак, на сьогодні потребують подальшої розробки методичні питання, пов'язані з підготовкою учнями науково-дослідницьких робіт (проектів) з енергозбереження для наступного їх представлення на міжнародних та всеукраїнських конкурсах *фізико-технічного спрямування*. Окрім цього, у методичній літературі майже відсутня інформація про самі масові

© Андрєєв А. М., 2015

заходи, що сприяють залученню учнів до практичної діяльності у сфері енергозбереження.

Наші попередні дослідження [1] показують, що факт участі учнів у масових заходах (міжнародного та всеукраїнського рівнів) суттєво сприяє підвищенню в них зацікавлення до подальшої пізнавальної діяльності у сфері енергозбереження та до вивчення фізики взагалі.

Дійсно, для того, щоб побудити учня до певної діяльності потрібно створити відповідні мотиви. Як відомо, спочатку ці мотиви є, як зазвичай, зовнішніми до самої діяльності: прагнення до перемоги у конкурсі, бажання відвідати іншу країну (де проводиться міжнародний етап конкурсу), бажання отримати винагороду (стипендію), зацікавленість у гарній оцінці з предмету та ін. Однак, потім зовнішні мотиви замінюються внутрішніми: учня приваблює сам процес науково-дослідницької діяльності, а також отримані ним творчі продукти (наприклад, розв'язок складної задачі, запропоноване учнем технічне рішення, створена ним діюча модель або макет певного пристрою).

Зазначимо, що деякий досвід залучення учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до участі у масових заходах з енергозбереження вже існує. Так, починаючи з 2000 р., проводяться конкурси з енергозбереження: дитячих малюнків, віршів, комп'ютерні змагання [2, с. 95]. Там же зазначається, що кількість учасників цих конкурсів з кожним роком зростає. Зрозуміло, що вказані конкурси спрямовані, насамперед, на формування в учнів енергозберігаючої свідомості.

Починаючи з 2000 р. в Україні проводиться щорічний Тиждень енергозбереження [2, с. 88]. Символічним є період його проведення – друга половина жовтня – у цей період різко зростає кількість спожитої енергії через відповідні погодні зміни. У рамках Тижня проходять наукові конференції з питань енергетики, семінари та круглі столи з різних аспектів енергозбереження. Учасниками Тижня є освітні установи, підприємства, організації. Проте на сьогодні залишаються відкритими питання масового залучення учнівської молоді до участі у цьому заході, а також питання, пов'язані з місцем заходу у навчальному процесі (зокрема, з фізики).

Можуть сприяти організації пізнавальної діяльності учнів у галузі фізичних основ енергозбереження й вже досить поширені форми позаурочної роботи, які передбачено у навчальному процесі з фізики. Серед них важливе місце посідають *всеукраїнські* конкурси: Всеукраїнський конкурс-захист робіт учнів – членів Малої академії наук; Всеукраїнський відкритий турнір юних винахідників і раціоналізаторів та інші.

На сьогодні спектр масових заходів фізико-технічного спрямування поповнився і міжнародними конкурсами. При цьому більшість з них можуть відігравати важливу роль у залученні учнів до практичної діяльності у сфері енергозбереження. Так, останнім часом Україна стала країною-учасницею, зокрема, таких міжнародних освітніх проектів:

– *Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів Intel International Science and Engineering Fair* (скорочено *Intel ISEF*);

– *Міжнародна олімпіада проектів на тему "Покращення довкілля" International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad* (скорочено *I-SWEEEP*);

– *Міжнародний конкурс "Енергія і середовище" International Youth Competition Energy and Environment;*

– *Міжнародний конкурс "Стокгольмський юнацький водний приз Stockholm Junior Water Prize* (скорочено *SJWP*)*";*

– *Міжнародна виставка-ярмарок "Міжнародний Салон винаходів та нових технологій "Новий час".*

У зв'язку з тим, що Україна стала брати участь у цих заходах порівняно недавно, актуальною є задача висвітлення інформації про умови їх проведення та про перші здобутки нашої країни на міжнародних етапах цих конкурсів [3].

Автору статті довелося готувати учнів до участі у наведених нових конкурсах. При цьому учні – члени нашої експериментальної групи неодноразово представляли Україну на Міжнародних фіналах цих конкурсів.

Мета статті – висвітлити деякі відомості про існуючі міжнародні конкурси фізико-технічного спрямування, в яких можуть брати участь учні із розробками, пов'язаними з фізичними основами енергозберігаючих технологій, а також навести деякі результати участі учнів експериментальної групи в указаних конкурсах.

1. ***Міжнародний конкурс науково-технічної творчості школярів Intel International Science and Engineering Fair*** **(скорочено *Intel ISEF*)**. Даний конкурс існує вже півстоліття [4; 5; 6]. Його назва пов'язана із корпорацією *Intel* (яка є одним із провідних світових виробників інноваційних напівпровідникових компонентів і при цьому досить значну увагу приділяє ініціативам у галузі освіти та екології).

Міжнародний фінал конкурсу щороку проводиться у США (кожного разу в іншому місті). Його учасники – переможці Національних етапів конкурсу з понад 60 країн світу, загалом приблизно 1500 осіб. Юні дослідники та винахідники демонструють на конкурсі найсучасніші наукові проекти, обмінюються ідеями та виборюють численні премії, призи та стипендії. Захист робіт перед членами журі та учасниками проходить відкрито – у вигляді постерної (стендової) доповіді. Роботи, представлені на конкурс, можуть бути виконані індивідуально або командно (2-3 учні). Усі проекти мають висвітлювати результати наукових досліджень або практичних розробок, виконаних у будь-який період останнього року.

Наша країна стала учасницею конкурсу *Intel ISEF* порівняно недавно – у 2004 р. На сьогодні в Україні діють два національні конкурси: *Intel-Еко Україна* та *Intel-Техно Україна*. Установою-організатором *першого* конкурсу є Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді (НЕНЦ) Міністерства освіти і науки України (позакласна установа, що

проводить навчально-виховну, методичну і науково-дослідницьку роботу в галузі біологічної, екологічної, аграрної освіти учнівської молоді), а *другого* – Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут". Національні етапи конкурсу *Intel ISEF* щорічно проходять у Києві.

Наш досвід показує, що міжнародний конкурс *Intel ISEF* (разом із його національними етапами) може відігравати важливе значення у сприянні пізнавальної діяльності учнів у сфері енергозбереження. Про це свідчать і категорії, за якими проходить конкурс. Так, Всеукраїнський конкурс *Intel-Еко Україна* має, зокрема, такі категорії (безпосередньо з проблемами енергозбереження можуть бути пов'язані перші п'ять): "Екологія та проблеми довкілля, енергозберігаючі технології"; "Інженерні науки"; "Науки про Землю (географія, геологія)"; "Хімія"; "Науки про Всесвіт (астрономія)"; "Біологічні науки (ботаніка, зоологія, мікробіологія, біохімія)"; "Науки про людину (анатомія, фізіологія, охорона здоров'я, психологія і поведінка людини)".

Категоріями конкурсу *Intel-Техно Україна* є: "Енергетика", "Інженерія", "Фізика та астрономія", "Математичні науки", "Комп'ютерні науки та інженерія". Як видно з цього переліку, для представлення робіт, пов'язаних з фізичними основами енергозберігаючих технологій, перші три категорії конкурсу мають першорядне значення. Так, категорія "Енергетика" включає під категорії (секції): альтернативні джерела енергії, нові джерела енергії, трансфер енергетичних ресурсів, відновлювана енергетика та інші. Категорія "Інженерія" також містить напрямки, що можуть бути пов'язані з енергозбереженням (зокрема, промислова інженерія, розробка двигунів, екологічна інженерія тощо).

Особливістю представлення робіт на конкурсі *Intel ISEF* є постерна (стендова) презентація результатів. При цьому учасники можуть використовувати діючі моделі або макети своїх розробок. Наведемо далі деякі результати виступів наших учнів у міжнародних етапах *Intel ISEF* за останні навчальні роки (з 2008/09 н.р. по 2012/13 н.р.).

2008/2009 н.р. Здобувши перемогу (І місце) у національному етапі конкурсу *Intel-Еко Україна* (категорія "Фізика та астрономія"), член нашої експериментальної групи Олександр Оленєв (на той час – одинадцятикласник Запорізького багатопрофільного ліцею №99) отримав право представляти Україну у міжнародному фіналі конкурсу з науково-дослідницькою роботою "Пристрій для вимірювання швидкості і напрямку вітру" (англомовний варіант: "Versatile Wind Velocity and Direction Transducer").

Міжнародний етап *Intel ISEF – 2009* відбувся у травні 2009 р. у м. Рено (штат Невада, США). На секції "Фізика та астрономія" учень посів *ІІІ місце* у секції "Фізика та астрономія" та здобув перемогу ще у кількох номінаціях (зокрема, *Першу премію* Американської метеорологічної асоціації, *Другу премію* Американської асоціації інтелектуальної власності).

2010/2011 н.р. Наступним досить вагомим результатом участі у міжнародному етапі конкурсі *Intel ISEF* став виступ десятикласника Умерова Еннана (учня 10 класу Міжводненської загальноосвітньої школи Чорноморського району Автономної республіки Крим). Він представляв розробку "Хвильова енергетична установка із гвинтовим перетворювачем енергії" на 63-му Міжнародному конкурсі *Intel ISEF 2011*, який проходив у м. Лос-Анджелес (штат Каліфорнія, США). На міжнародному етапі конкурсу *Intel ISEF 2011* розробка посіла призове IV місце у секції "Виробництво і передача енергії".

Зазначимо, що підготовка Е. Умерова до участі у конкурсі *Intel ISEF 2011* мала досить цікаву особливість. Вона повністю проходила *дистанційно*, позаяк на той час учень мешкав у с. Міжводне АР Крим, а його науковий керівник (автор дисертації) – у м. Запоріжжя. Досить успішний виступ учня дозволяє нам говорити про перспективність нової форми організації навчання у методиці фізики – дистанційна форма управління науково-дослідницькою діяльністю учнів у системі позаурочної роботи з фізики. Про особливості реалізації такого навчання йтиметься у наших наступних статтях.

Спостереження за подальшим навчанням та розвитком учнів, які брали участь у міжнародних конкурсах (зокрема, *Intel ISEF*) дозволяють засвідчити, що такі масові заходи виявляють значний мотивуючий вплив на подальшу науково-дослідницьку діяльність цих учнів у ВНЗ. Окрім того, деякі з учнів з інтересом залучаються до науково-організаційної діяльності: беруть участь у роботі юніорського журі, допомагають у проведенні національних етапів конкурсів тощо.

Наступний приклад є досить показовим. На сьогодні координатором конкурсу *Intel-Техно Україна* (національного етапу міжнародного конкурсу *Intel ISEF*) є фіналіст *Intel ISEF 2006* М. А. Дмитренко. А координатором вже згадуваного конкурсу *Intel-Еко Україна* є фіналіст *Intel ISEF 2009* О. М. Оленєв. Обидва координатори були учнями нашої експериментальної групи.

2. ***Міжнародна олімпіада проектів на тему Покращення довкілля International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad*** **(скорочено *I-SWEEEP*).** Даний конкурс є відносно молодим [7]. У 2009/10 навчальному році він проводився втретє. Конкурс *I-SWEEEP* присвячений розробкам у галузі енергозберігаючих технологій та збереження навколишнього середовища.

Конкурс *I-SWEEEP* організовано корпорацією *Cosmos Foundation*, некомерційною освітньою організацією міста Х'юстон, метою якої є підготовка до ВНЗ учнів середніх шкіл з математики, природничих наук, інженерної справи і комп'ютерних технологій, а також забезпечення освіти світового рівня для громадськості. Конкурс проходить також за підтримки промислових підприємств, а також державних шкіл та вищих навчальних закладів США.

Фінальний етап конкурсу щорічно відбувається у Хьюстоні (штат Техас, США). Такий вибір не є випадковим. Місто визнане провідним міжнародним центром енергетичної індустрії, біомедичних розробок та аеронавтики.

Конкурс *I-SWEEEP* пропагує *"концепцію 3E"* (від трьох слів *Energy, Engineering, Environment*): сталий розвиток світу та збереження навколишнього середовища можливі лише завдяки екологічно-чистим енергетичним технологіям і інженерії. Відповідно до цього конкурс має три категорії: "Енергозберігаючі технології"; "Інженерія"; "Навколишнє середовище".

Кожна з них складається у свою чергу з підкатегорій. Так, у категорії "Енергозберігаючі технології" окремо виділено секції, що пов'язані, наприклад, з *поновлюваними джерелами енергії* (розробка пристроїв і способів для використання енергії Сонця, вітру, припливів, тепла надр Землі тощо); *невідновлюваними джерелами енергії* (вдосконалення пристроїв та способів використання таких джерел у напрямку мінімізації їх впливу на навколишнє середовище); *біоенергетикою* (проекти, головним чином, присвячені способам отримання енергії з органічних матеріалів та виробництву біопалива) тощо.

У 2009/10 навчальному році Україна вперше взяла участь у конкурсі *I-SWEEEP*. До складу української делегації увійшли переможці національного етапу конкурсу *Intel Еко-Україна 2010* – учні нашої експериментальної групи: Стреляєв Олексій (на той час він був учнем 10 класу Запорізького багатопрофільного ліцею №99) та Терновой Вадим (студент першого курсу Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету, спеціальності "Розробка програмного забезпечення").

Командний проект мав назву "Тепловий двигун із зовнішнім підводом теплоти для водометних суден" (англомовний варіант: "Heat engine with an external heat supply, which works on environmentally clean and economically beneficial cycle"). Представники української делегації отримали сертифікати *I-SWEEEP 2010* "За участь та суттєвий внесок у розвиток Міжнародної олімпіади проектів на тему "Покращення довкілля".

3. ***Міжнародний конкурс "Енергія і середовище" International Youth Competition Energy and Environment.*** Цей конкурс спрямований на створення в учнів мотивації до енерго та ресурсозбереження, виховання в них екологічної культури, а також на розповсюдження ідей енергозбереження серед населення [8]. Конкурс проходить за підтримки *Програми розвитку* Організації Об'єднаних Націй (ПРООН/UNDP) та Норвезького товариства охорони природи.

У розглядуваному конкурсі можуть брати участь як колективні, так і індивідуальні проекти з енергозбереження. При цьому відмінною ознакою даного конкурсу є те, що роботи можуть подавати не лише учні, а й вчителі (для них передбачено окремі категорії). Учнівськими категоріями є:

– *ефективне використання енергії*. Проект має розглядати реально існуючі об'єкти (школа, житловий будинок, магазин тощо). Крім того, ро-

бота має містити опис енергозберігаючих заходів та отриманого від їх впровадження ефекту;

– *використання поновлюваної енергії.* У цій номінації розглядаються проекти, пов'язані із використанням альтернативних джерел енергії для місцевих потреб. Проект має містити опис поновлюваного джерела енергії; схему пристрою або способу, що уможливлює його використання; діючу модель або макет, що пояснює запропоноване технічне рішення.

Проекти для вчителів мають бути спрямовані на розвиток практико-орієнтованої освіти у сфері енергозбереження. Для таких робіт передбачені дві категорії:

– *методична розробка практичного заняття,* спрямованого на розвиток в учнів компетентності у сфері енергозбереження;

– *методична розробка просвітницького заходу* з енергозбереження, яке проводиться для місцевого населення.

4. ***Міжнародний конкурс "Стокгольмський юнацький водний приз Stockholm Junior Water Prize* (скорочено *SJWP*)".** Хоча основною метою цього конкурсу є сприяння дослідженням учнівської молоді у галузі ощадливого використання води та покращення її якості, він також представляє інтерес для розвитку освіти у сфері енергозбереження. Дійсно, багато поновлюваних джерел енергії безпосередньо пов'язані з водою і потребують подальшого вдосконалення. У першу чергу, це енергія великих і малих (зокрема, гірських) річок, енергія припливів, енергія хвиль на поверхні водоймищ (океанів, морів, повноводних річок). Останнім часом з'являються навіть проекти дощових електростанцій.

Конкурс *SJWP* відносно молодий (проводиться з 1997 р.). Він проходить у два етапи: національний і міжнародний [9]. Міжнародний етап відбувається у Стокгольмі (Швеція) у рамках Світового водного тижня за безпосередньої участі королівської родини.

Учням нашої експериментальної групи неодноразово вдавалося не лише перемагати у національних етапах даного конкурсу, але й брати участь у його міжнародних етапах. Їх проекти стосувалися проблеми використання хвиль на поверхні водоймищ як поновлюваного джерела енергії.

5. ***Міжнародні виставки винаходів та нових технологій.*** Важливим видом позакласних масових заходів в системі освіти з фізичних основ енергозбереження можуть відігравати *міжнародні виставки винаходів та нових технологій*. Виставки є досить багатим джерелом інформації, пов'язаної з фізичними основами енергозбереження. При цьому вони дозволяють учням не лише збагатити свої знання про сучасні розробки у галузі енергозбереження, але й отримати досвід спілкування з винахідниками, представниками підприємств, наукових установ тощо.

Як приклад наведемо дві міжнародні виставки. Так, щороку в Україні (у м. Севастополь) проходить міжнародна виставка-ярмарок *Міжнародний Салон винаходів та нових технологій "Новий час"*. Її організаторами є Міністерство освіти і науки України, Державна служба інтелектуальної

власності, Всесвітній форум винахідників та дослідників, Українська академія наук, Державне підприємство "Український інститут промислової власності" (м. Київ), Українська рада винахідників і новаторів (м. Київ), журнал "Винахідник і раціоналізатор" та інші установи. У розглядуваній виставці можуть брати участь як досвідчені винахідники, так і студенти ВНЗ та учні загальноосвітніх навчальних закладів.

Іншим прикладом є *Міжнародна Варшавська виставка-ярмарок розробок винахідників та раціоналізаторів International Warsaw Invention Show* (скорочено *IWIS*) [10]. Цей щорічний захід проходить у м. Варшава (Польща) за підтримки агентства промислового розвитку Польщі, Міжнародної організації інтелектуальної власності та Міжнародної федерації асоціацій винахідників. У конкурсі беруть участь винахідники з різних країн. Серед них також є представники творчої молоді – студенти та учні. Основні напрямки роботи виставки *IWIS* пов'язані із демонстрацією останніх досягнень у галузях захисту навколишнього середовища, екології, енерго та ресурсозбереження тощо.

У 2012 р. міжнародна виставка-ярмарок *VIII Міжнародний Салон винаходів та нових технологій "Новий час"* (27-28 вересня 2012 р., м. Севастополь) проходила під гаслом "Сталий розвиток під час змін". Як зазначається в офіційному звіті про проведення виставки [11], на Салоні взяли участь делегації з 33 країн світу (Азербайджану, Ізраїлю, Італії, Канади, Німеччини, Об'єднаних Арабських Еміратів, Російської Федерації, США, Франції, Швейцарії та ін.). Загалом на виставці було представлено 560 розробок (більшість з яких – зарубіжні).

У рамках виставки проходив *VII Міжнародний етап конкурсу молодіжних інновацій та розробок "Новий час"*. На цьому конкурсі членами нашої експериментальної групи – Терновими Вадимом і Владиславом (тоді вони були студентами четвертого курсу Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету, спеціальності "Розробка програмного забезпечення") – було представлено розробку "Хвильова енергетична установка для автономного електропостачання сигнальних буїв". Результати виступу виявилися досить вагомими: розробка відзначена *золотою медаллю* та офіціальним призом Салону "*Морські технології*" (крім того, студенти отримали ще й спеціальний приз – річну передплату на журнал "Винахідник і раціоналізатор" Української академії наук).

Під час роботи виставки студенти мали змогу взяти участь у роботі семінару та ярмарки розробок і нових технологій у галузі енергоефективності та енергозбереження, де було представлено понад 50 розробок.

Свій виступ з діючою моделлю хвилевої енергетичної установки студенти продовжили на вже згадуваному заході – *Міжнародній Варшавській виставці-ярмарку розробок винахідників та раціоналізаторів – 2012* (жовтень 2012 р., м. Варшава, Польща). На цій виставці їх розробка також була відзначена золотою медаллю.

Висновки. Міжнародні конкурси *Intel ISEF, I – SWEEEP, "Енергія і середовище", SJWP* та ін. виступають дієвими масовими заходами для активізації пізнавальної діяльності учнів у сфері енергозбереження у системі позакласної роботи з фізики. Ці конкурси сприяють також розвиткові в учнів творчих здібностей, підвищують рівень зацікавлення у них до навчання фізики. Крім того, розглянуті масові заходи виявляють значний мотивуючий вплив на подальшу науково-дослідницьку діяльність учнів – учасників конкурсів у ВНЗ.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з дослідженням важливих складових успішного виступу учнів у міжнародних конкурсах фізико-технічного спрямування.

Список використаної літератури

1. Андрєєв А. М. Результати участі учнів експериментальної групи в міжнародних конкурсах *Intel ISEF* та *I – SWEEEP* у 2008/2009 та 2009/10 навчальних роках / А. М. Андрєєв // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 16. – С. 135 – 138.

2. Стратегія енергозбереження в Україні: Аналітично-довідкові матеріали в 2-х томах: Механізми реалізації політики енергозбереження / [за ред. Жовтянського В. А., Кулика М. М., Стогнія Б. С.]. – К.: Академперіодика, 2006. – Т.2. – 600 с.

3. Мосякіна Н. Т. Будемо сподіватися // Науковий світ. – 2007. – №12. – С.25.

4. Методичні вказівки до підготовки робіт на Національний конкурс науково-технічних проектів учнів "Intel-Техно Україна" / [укладачі М. А. Дмитренко, Н. Т. Мосякіна]. – К.: Спільна лабораторія оперативної поліграфії ННК "ІПСА" та ФТІ НТУУ "КПІ", 2012. – 60 с.

5. Intel-Techno Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.-isef.kpi.ua.

6. Intel International Science and Engineering Fair [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.societyforscience.org/isef/.

7. I – SWEEEP International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.isweeep.ua.

8. School Project Spare [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.-spareworld.org.

9. Stockholm Junior Water Prize [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.siwi.org/prizes/stockholmjuniorwaterprize/.

10. International Warsaw Invention Show [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iwis.ztw.pl.

11. VIII Міжнародний Салон винаходів та нових технологій "Новий час" / Винахідник і раціоналізатор "Наука і техніка" – 2012. – №3 (114). – С.4 – 6.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Андреев А. Н. Международные конкурсы как важная форма организации инновационной деятельности учащихся в системе внеклассной работы по физике

В статье рассматривается проблема организации познавательной деятельности учащихся в сфере энергосбережения в процессе внеклассной работы по физике. Приведена информация о некоторых международных конкурсах физико-технического направления, имеющих категории (секции), связанные с физическими основами энерго-

сбережения. Описан опыт автора в подготовке учащихся к участию в таких конкурсах.

Показано, что международные конкурсы являются действенными массовыми мероприятиями для активизации инновационной деятельности учащихся в процессе обучения физике. Подчеркивается также то, что они благоприятствуют развитию у учащихся творческих способностей, повышают уровень интереса к обучению физике, а также оказывают значительное мотивирующее влияние на дальнейшую научно-исследовательскую деятельность учащихся в процессе их обучения в вузе.

Ключевые слова: *международные ученические физико-технические конкурсы, физические основы энергосбережения, внеклассная работа по физике, инновационная деятельность.*

Andreev A. International Competitions as an Important Organization Form of Innovative Activity of Students in the System of Extracurricular in Physics

In the article the problem of organization of cognitive activity of students in the field of energy saving in the process of extracurricular work in physics. Curricular component of the educational process in physics can be implemented using classes of students in centers of scientific and technical creativity, through hobby groups, through the preparation and participation of students in mass energy conservation measures (creative physical-technical competitions, exhibitions, energy conservation week). Provides information about some international contests of physics and technical direction, has categories (sections), associated with the physical basics of energy saving. Also highlighted the experience of the author in preparing students to participate in such international educational projects:

– Intel International Science and Engineering Fair (abbreviated Intel ISEF);

– International Sustainable World (Energy, Engineering, Environment) Project Olympiad (abbreviated I-SWEEEP);

– International Youth Competition Energy and Environment;

– Stockholm Junior Water Prize (abbreviated SJWP)";

It's shown that these international competitions are effective events for enhancing cognitive activity of students in the field of energy saving in the system of extracurricular work in physics. These competitions contribute to the development of students creative abilities, increase level of interest among them towards learning physics. They detect a significant motivating effect on further research activities of students in higher education institutions.

Key words: *student international physical-technical competitions, physical basis of energy conservation, extracurricular work in physics.*

УДК 378.937:371.212.3

М. А. БОЙЧЕНКО
докторант
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті схарактеризовано вимоги до вчителів, які працюють із обдарованими школярами в загальноосвітніх навчальних закладах США, Канади та Великої Британії. З'ясовано спільні риси й відмінності у формулюванні вимог до освітньої кваліфікації вчителів, які працюють із обдарованими учнями у США, Канаді та Великій Британії на національному й регіональному рівнях. Проаналізовано стандарти професійної підготовки вчителів, розроблені Національною асоціацією обдарованих дітей. Висвітлено складові професійної компетентності вчителя, який працює з обдарованими учнями, зокрема: особистісні характеристики; професійна компетентність; знання у сфері освіти обдарованих і талановитих; управлінська компетентність.

Ключові слова: *обдаровані учні, вимоги до вчителя, професійна підготовка, професійна компетентність учителя, США, Канада, Велика Британія.*

Одним із провідних напрямів освітньої політики розвинених англомовних країн є розкриття потенціалу інтелектуальної та творчої еліти, що є запорукою підвищення конкурентоспроможності будь-якої держави, її прогресивного розвитку й благополуччя. Саме тому велика увага національних урядів таких країн, як США, Канада і Велика Британія приділяється професійній підготовці та професійному розвиткові вчителів, які працюють із обдарованими дітьми та молоддю. Надзвичайно актуальним у цьому контексті є визначення критеріїв, за якими оцінюється професійна компетентність і рівень професійного розвитку вчителів, які працюють із обдарованими учнями. Слід наголосити, що визначенням зазначених критеріїв займаються, насамперед, професійні організації у сфері освіти обдарованих дітей та молоді, а також окремі науковці, що є провідними фахівцями в зазначеній сфері.

Питання педагогічної підтримки й організації навчальної діяльності обдарованих дітей та молоді у зарубіжних країнах висвітлені у працях таких науковців, як: О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Чичук та ін. Разом із тим проблеми педагогічної освіти та професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах стали предметом розгляду С. Вітвицької, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Мукан, М. Нагач, Л. Пуховської та ін. Однак, питання професійного розвитку вчителів, які працюють із обдарованими школярами в загальноосвітніх навча-

© Бойченко М. А., 2015

льних закладах зарубіжних країн, поки що не дістали належного висвітлення.

Мета статті – схарактеризувати вимоги до вчителів, які працюють із обдарованими школярами у загальноосвітніх навчальних закладах розвинених зарубіжних країн, зокрема США, Канади та Великої Британії.

Незаперечним є факт, що обдаровані учні потребують не тільки раннього визнання їхньої унікальності, але й індивідуальної академічної, мотиваційної та емоційної підтримки, тому до вчителя, який працює з означеною категорією осіб, висуваються надзвичайно високі вимоги. Так, згідно з вимогами, установленими Національною асоціацією обдарованих дітей (National Association for Gifted Children) (США), учителі, які працюють за програмами для обдарованих учнів, або які координують зазначені програми, мають бути обізнаними з теоретичними засадами обдарованості, актуальними дослідженнями з проблеми, стратегіями розвитку курикулуму, володіти практичними навичками роботи з обдарованими учнями, необхідними для надання таким дітям високоякісних освітніх послуг.

Зауважимо, що для того, щоб навчати обдарованих дітей у США, вчителі повинні мати, крім необхідних умінь і навичок, про які мова піде нижче, ще й відповідний документ про вищу освіту. Звичайно, зважаючи на децентралізацію освітньої системи, вимоги до освітньої кваліфікації вчителів, які працюють із обдарованими школярами, в різних штатах значно відрізняються. В одних штатах педагоги повинні мати диплом про освіту з відповідної спеціальності, у той час як в інших – відповідну ліцензію. Загалом, майбутній учитель, який має намір працювати з обдарованими школярами, повинен здобути ступінь бакалавра з певної спеціальності або бакалавра у сфері початкової чи середньої освіти. Після отримання ступеня бакалавра майбутній учитель має вибір: навчатися за спеціальною програмою, у результаті якої можна здобути сертифікат, який дозволяє працювати з обдарованими учнями, або здобувати ступень магістра у сфері освіти обдарованих і талановитих. Термін навчання в обох випадках становить 1–2 роки. Крім того, учителі, які вже працюють із обдарованими учнями в школах, мають кожні два роки відвідувати курси професійного розвитку [4]. Як і в Сполучених Штатах, у Канаді вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня вчителів, які працюють із обдарованими учнями, в різних провінціях відрізняються. Однак можемо констатувати, що в Канаді, як і у Великій Британії, майже не існує окремих програм підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями, оскільки останні належать до категорії дітей “зі спеціальними освітніми потребами”, а тому більшість програм, запроваджених канадськими вишами, готують учителів до роботи саме з учнями зі спеціальними освітніми потребами. Щодо освітньо-кваліфікаційних вимог, то, наприклад, в Альберті вчителі повинні мати диплом бакалавра педагогіки (bachelor of education – B. Ed) зі спеціалізацією у сфері спеціальної освіти або диплом непедагогічного вишу та вчительський сертифікат [6].

Отже, можемо констатувати, що в досліджуваних нами країнах висуваються різні вимоги до освітньої кваліфікації вчителів, які працюють із обдарованими учнями. У США більшість штатів вимагають наявність у вчителя документа про освіту та спеціальну підготовку до роботи з обдарованими учнями, у той час як у Канаді й, особливо, у Великій Британії учителі не мають такої вузької спеціалізації, як освіта обдарованих учнів [1, с. 12–13].

Національною асоціацією обдарованих дітей розроблено стандарти навчальних програм для обдарованих учнів (Gifted Education (Pre-K–12) Program Standards), стандарти професійної підготовки вчителів (Teacher Preparation Standards), а також стандарти для всіх учителів, які працюють із обдарованими і талановитими (Gifted and Talented Education Standards for All Teachers). Зокрема, згідно з останніми, всі вчителі повинні: 1) мати знання, необхідні для ідентифікації обдарованих учнів, незважаючи на їх етнічну/расову приналежність, соціальне становище тощо; 2) усвідомлювати академічні відмінності, особливості розвитку й пізнавальні/поведінкові особливості обдарованих і талановитих учнів та визначати їх академічні й соціально-емоційні потреби; 3) розробляти й упроваджувати адекватні стратегії оцінки обдарованих і талановитих учнів, реалізовувати диференційований підхід до викладання, відбору змісту навчальних дисциплін і навчальних завдань (зокрема таких, що передбачають застосування критичного та творчого мислення) та сприяти їх подальшому розвиткові через участь у програмах вищого рівня [5].

Стандарти професійної підготовки вчителів, які працюють із обдарованими школярами, містять такі розділи: 1) *теоретичні засади* – розуміння освіти обдарованих і талановитих як дисципліни, що постійно еволюціонує та змінюється; теоретичних підходів, закономірностей, принципів, на яких вона ґрунтується; 2) *розвиток і характеристики учнів* – визнання унікальності кожного учня та виявлення поваги до індивідуальних особливостей; 3) *індивідуальні академічні відмінності* – усвідомлення впливу обдарованості на індивідуальний стиль навчання, а також впливу мови, культури та сімейного оточення на академічну та соціальну поведінку, ставлення, цінності й інтереси учнів; 4) *стратегії викладання* – володіння методикою викладання, що забезпечує диференційований підхід до обдарованих і талановитих учнів; надання таким учням можливостей для розкриття потенціалу та пристосування навчального середовища до вимог обдарованої особистості; 5) *навчальне середовище та соціальна взаємодія* – створення вчителями навчального середовища для обдарованих і талановитих учнів, що сприятиме їх культурному розумінню, безпеці й емоційному благополуччю, позитивній соціальній взаємодії та активному залученню до навчального процесу. Крім того, зазначене середовище має бути культурно різноманітним, а вчителі, які працюють із обдарованими учнями, повинні навчити своїх вихованців жити гармонійно та продуктивно в культурно різноманітному світі; 6) *мова і комунікація* – усвідомлення вчителями ролі

мови й комунікації в розвиткові талантів та умов, за яких цей розвиток прискорюється або зупиняється. Учителі мають використовувати ефективні методи, спрямовані на формування навичок письмової й усної комунікації в обдарованих і талановитих учнів. Педагоги мають володіти асистивними технологіями для надання підтримки та стимулювання комунікації осіб із особливими потребами, ураховуючи їх рівень володіння мовою, а також культурні й лінгвістичні відмінності. Учителі, які працюють із обдарованими учнями, мають використовувати комунікативні стратегії та ресурси, спрямовані на полегшення засвоєння навчального матеріалу тими, хто вивчає англійську; 7) *планування навчальної діяльності* – планування курикулуму й навчальної діяльності знаходяться в центрі освіти обдарованих і талановитих. Учителі мають розробляти довгострокові плани, що охоплюють як загальний, так і спеціальний курикулум, а також систематично визначати короткострокові цілі, що враховують можливості й потреби талановитих осіб, навчальне середовище, культурні та лінгвістичні чинники. Розуміння зазначених чинників, так само як і наслідків обдарованості, має стати для педагога керівництвом при відборі, адаптації та розробленні навчальних матеріалів і використанні диференційованих стратегій викладання. Навчальні плани мають бути модифіковані з урахуванням результатів систематичного оцінювання вчителями індивідуального прогресу кожного обдарованого учня. Педагоги мають також полегшувати процес навчання обдарованих і талановитих дітей через створення колаборативного контексту, що передбачає залучення до цього процесу батьків, колег-професіоналів та, у разі необхідності, персоналу інших агенцій. При навчанні обдарованих учнів учителі мають використовувати технології індивідуалізованого навчання; 8) *оцінювання* – невід'ємна складова процесу прийняття рішень і навчання вчителів, які мають працювати з обдарованими й талановитими, оскільки знання різноманітних типів оцінювання необхідні як у процесі ідентифікації обдарованих учнів, так і у визначенні прогресу в їхньому навчанні. Результати оцінювання мають бути використані для узгодження методів і прийомів викладання з потребами й можливостями учнів та стимулювання прогресу в навчальній діяльності. Педагоги повинні бути обізнаними з особливостями ідентифікації обдарованих і талановитих осіб, правовою політикою та етичними принципами вимірювання й оцінювання, а також теорією і практикою інтерпретування отриманих результатів. Вони також мають усвідомлювати переваги й недоліки різних типів оцінювання. З метою забезпечення використання незаангажованих і справедливих моделей ідентифікації й вимірювання прогресу навчальних досягнень, учителі мають застосовувати альтернативні методи оцінювання, зокрема оцінювання, орієнтоване на результат, метод портфоліо та комп'ютерне моделювання; 9) *професійна діяльність та етика* – керування в роботі з обдарованими й талановитими стандартами професійної діяльності та кодексом професійної етики. Педагоги мають сповідувати принцип "навчання впродовж життя", що полягає в безперервному профе-

сійному розвиткові й самовдосконаленні; 10) *співпраця* – ефективне співробітництво з сім'ями, що виховують обдарованих і талановитих дітей, іншими педагогами та провайдерами відповідних послуг. Така співпраця дозволяє розширити пропозицію освітніх послуг і залучити обдарованих і талановитих учнів до змістовної навчальної діяльності та взаємодії [5].

Таким чином, стандарти професійної підготовки вчителів, розроблені Національною асоціацією обдарованих дітей, висувають високі вимоги як до майбутніх учителів, так і до всіх педагогічних працівників, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах.

На відміну від США, у Великій Британії, зважаючи на те, що освіта обдарованих і талановитих є складовою освіти учнів зі спеціальними освітніми потребами, не розроблено спеціальних професійних стандартів для вчителів, які працюють саме з обдарованими школярами. Однак у професійних стандартах для вчителів Англії [7] у розділі "Досягнення і різноманітність" (Achievement and diversity) наголошується, що вчителі, незалежно від рівня кваліфікації, повинні мати необхідні компетенції для організації персоналізованого навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами й обмеженими можливостями, а також забезпечення для всіх учнів рівних умов у навчанні та інклюзії. Так само, як і у Великій Британії, у Канаді спеціальних професійних стандартів для вчителів, які працюють із обдарованими учнями не розроблено. Крім того, у кожній провінції створено власні професійні стандарти для вчителів, однак, незважаючи на таку диверситивість, обов'язковою для всіх канадських учителів є наявність необхідних знань і вмінь для задоволення потреб усіх учнів, у тому числі й обдарованих [8].

Незважаючи на той факт, що на законодавчому рівні не в усіх досліджуваних нами країнах визначено вимоги до вчителів, які працюють із обдарованими учнями, питання "Яким має бути вчитель, що працює з обдарованими школярами?" є досить поширеним у зарубіжних науково-педагогічних розвідках, присвячених розв'язанню означеної проблеми. Найбільш цілісними, на наш погляд, є вимоги до вчителів, які працюють із обдарованими учнями, сформульовані ізраїльською дослідницею Ґ. Девід, що охоплюють такі складові, як: 1) особистісні характеристики; 2) професійна компетентність; 3) знання у сфері освіти обдарованих і талановитих; 4) управлінська компетентність [2].

Особистісні характеристики включають такі вимоги до педагога:

- позитивне ставлення до високих досягнень, креативності, продуктивності та лідерства;
- задоволення від навчання вимогливих, інноваційних і винахідливих школярів;
- здатність визнати відсутність відповіді на певне запитання (як перед собою, так і перед учнями);
- стійке бажання навчатися, розвиватися, збагачуватися у професійному й особистісному напрямах.

Професійна компетентність передбачає, що вчитель:

- має високий рівень знань із предмету, який викладає;
- має високий рівень мотивації для пошуку нових, просунутих навчальних матеріалів і навчальних можливостей;
- використовує різноманітні методи та технології навчання;
- здатен будувати навчальні програми з урахуванням кількості обдарованих учнів і їхніх індивідуальних навчальних потреб;
- здатен визначати чіткі цілі й завдання для досягнення обдарованими учнями конкретних результатів;
- має здатність і бажання допомагати обдарованим учням знаходити інформаційні ресурси;
- виступає найважливішим членом команди зі створення продукту навчальної діяльності обдарованих учнів;
- має здатність і бажання оцінювати процес і результати навчальної діяльності обдарованих учнів.

Така складова, як *знання у сфері освіти обдарованих і талановитих*, стосується:

- здатності визначати незвичайні здібності;
- достатньої кількості знань для того, щоб рекомендувати певним учням пройти процедури з ідентифікації обдарованості, або, навпаки, відмовити батьків учнів від таких процедур, коли вони непотрібні або навіть шкідливі для дитини;
- здатності й бажання залучати обдарованих школярів до спеціальних програм для обдарованих, що надаються різними провайдерами освітніх послуг;
- здатності розрізняти пізнавальні можливості, різноманітні стилі навчання та відповідним чином планувати навчально-виховний процес;
- достатньої кількості знань із природи обдарованості та неуспішності, проблем, із якими стикаються обдаровані, професійної орієнтації обдарованих тощо.

Управлінська компетентність передбачає здатність:

- організувати збагачення навчальної діяльності для учнів і вчителів;
- координувати поточну діяльність школи в цілому та класу, зокрема з метою надання обдарованим учням можливості досягти власного індивідуального рівня навчальних досягнень й навчатися з власною швидкістю;
- узгоджувати розклад навчальних занять, позашкільних заходів, громадських обов'язків тощо, для надання можливості обдарованим учням відвідувати звичайні класи паралельно з класами прискорення/збагачення;
- використовувати нові, інноваційні методи навчання, навчальні матеріали, людські ресурси для задоволення потреб обдарованих школярів;

- будувати відносини співробітництва в командній роботі в межах усіх наявних у навчальному закладі програм для обдарованих учнів [2].

Схожими є вимоги до компетентності вчителів, які працюють із обдарованими учнями, сформульовані американською дослідницею Р. Дженкінс-Фрідман, що охоплюють *управлінсько-фасилітаторькі навички* (співпраця з батьками, ведення документації, складання планів); *педагогічні та дослідницькі навички* (ведення навчальних занять, спостереження за класом, написання наукових статей); *соціально-консультативні навички* (професійна соціалізація, швидке інтегрування інформації та обмін думками); *організаційні навички* (проведення зборів, написання грантів, організація довготривалої групової взаємодії); *інтерактивні навички* (консультування колег, організація і презентація матеріалу) [3]. Незважаючи на дещо узагальнений вигляд окреслених вище складових компетентності вчителя, можемо констатувати, що до педагога, який працює з обдарованими школярами, висуваються надзвичайно високі вимоги. Як зазначає вчена, учителі, які працюють із обдарованими й талановитими зазвичай несуть відповідальність за виконання однієї чи кількох ролей, зокрема:

- організація збагачення курикулуму для учнів та вчителів навчального закладу;
- збір і поширення інформації про інноваційні методи викладання, навчальні матеріали, ресурсних учителів і спеціальні можливості для обдарованих школярів;
- координація регулярної класної діяльності для того, щоб обдаровані учні могли працювати такими темпами й на такому рівні, що найкраще відповідають їхнім здібностям;
- інтеграція звичайного курикулуму та спеціальних програм для обдарованих школярів;
- консультування учнів, батьків і вчителів із проблем неуспішності, вибір професії або вищого навчального закладу та інших проблем, із якими стикаються обдаровані школярі;
- розвиток мотивації школярів до високих навчальних досягнень, креативності, продуктивності або лідерських якостей [3].

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що в досліджуваних країнах висуваються різні вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня й кола функціональних обов’язків учителів, які працюють із обдарованими учнями. Головною відмінністю є те, що в Канаді та Великій Британії з обдарованими учнями працюють звичайні вчителі, які мають ступінь бакалавра/магістра педагогіки або бакалавра/магістра з певної спеціальності, у тому числі й з освіти осіб зі спеціальними освітніми потребами, до яких у зазначених країнах належать обдаровані. У США в більшій частині штатів від педагогів, які працюють із обдарованими учнями, вимагається наявність спеціальної освіти. Американські виші пропонують широке коло програм професійної підготовки вчителів до роботи з обдарованими і та-

лановитими школярами. Щодо професійної компетентності й особистісних якостей учителя, який працює з обдарованими школярами, то зарубіжні науковці виявляють одностайність, вважаючи, що такий учитель повинен мати не тільки високий рівень знань із предмету, але й бути всебічно обізнаним із проблемами обдарованості, мати високий рівень мотивації до професійної діяльності, лідерські якості, а також здатність і бажання розкрити потенціал кожного обдарованого школяра.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо дослідження ролі вчителя у формуванні мотивації до навчання обдарованих учнів у США, Канаді та Великій Британії.

Список використаної літератури

1. Бойченко М. А. Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії / М. А. Бойченко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1 (45). – С. 10–17.

2. David H. The importance of teacher's attitude in nurturing and educating gifted children / H. David // Gifted and Talented International. – 26(1), August, 2011; and 26(2), December, 2011. – P. 71–80.

3. Jenkins-Friedman R. Professional Training for Teachers of the Gifted and Talented [Electronic resource] / R. Jenkins-Friedman // ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA. – URL : http://www.vtaide.com/png/ERIC/gifted-profTrg.htm

4. Master's in special education program guide. Job profile: special education teacher, gifted and talented [Electronic resource]. – URL : http://www.masters-in-special-education.com/job-profile/gifted-and-talented/

5. National Association for Gifted Children. Knowledge and Skill Standards in Gifted Education for All Teachers [Electronic resource]. – URL : http://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/knowledge-and

6. Occinfo: occupation and educational programs. Occupation profile: Special needs teacher [Electronic resource] / Alberta learning information centre. – Alberta. – URL:http://occinfo.alis.alberta.ca/occinfopreview/info/browse-occupations / occupation-profile.html?id=71002784

7. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? / Training and Development Agency for Schools. – London, 2007. – 36 p.

8. Standards for the Education, Competence and Professional Conduct of Educators in BC [Electronic resource]. – URL : https://www.bcteacherregulation.ca/Standards/-StandardsDevelopment.aspx

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Бойченко М. А. Требования к учителям, которые работают с одарёнными учениками в общеобразовательных школах США, Канады и Великобритании

В статье дана характеристика требований к учителям, работающим с одаренными школьниками в общеобразовательных учебных заведениях США, Канады и Великобритании. Выяснены общие черты и различия в формулировке требований к образовательной квалификации учителей, работающих с одаренными учащимися в США, Канаде и Великобритании на национальном и региональном уровнях. Проанализированы стандарты профессиональной подготовки учителей, разработанные Национальной ассоциацией одаренных детей. Освещены составляющие профессиональной компетентности учителя, работающего с одаренными учащимися, в частности: личностные характеристики; профессиональная компетентность; знания в сфере образования одаренных и талантливых; управленческая компетентность.

Ключевые слова: *одаренные ученики, требования к учителю, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность учителя, США, Канада, Великобритания.*

Boichenko M. Requirements for the Teachers who Work With Gifted Students in the General Secondary Schools of the USA, Canada And Great Britain

The article describes the requirements for teachers working with gifted students in secondary schools in the USA, Canada and Great Britain. Similarities and differences in the formulation of requirements to the educational qualification of teachers working with gifted students in the United States, Canada and Great Britain at national and regional levels are defined. Professional standards for teachers of gifted and talented developed by the National Association for Gifted Children are analyzed. The components of professional competence of teachers working with gifted students, including: personal characteristics; professional competence; knowledge in the field of gifted and talented education; managerial competence are revealed.

It is concluded that countries under study have different requirements to educational level and range of functional responsibilities of the teachers working with gifted students. The main difference is that in Canada and Great Britain gifted students are taught by regular teachers who have a bachelor/master of education or bachelor/master in certain subjects, including special educational needs, to which these countries refer gifted. In the USA most of the states require special education from teachers who work with gifted students. American universities offer a wide range of programs training teachers to work with gifted and talented students. On the professional competence and personal qualities of teachers working with gifted students, foreign scholars show unanimity, believing that such a teacher must not only have a high level of subject knowledge, but also to be fully aware with the problems of giftedness, to have a high level of motivation to professional activity, leadership qualities and the ability and desire to develop potential of each gifted student.

The perspective direction for further research is the study of teacher's role in forming gifted children's learning motivation in the USA, Canada and Great Britain.

Key words: *gifted students, requirements for teachers, professional training, professional competence of teachers, USA, Canada, Great Britain.*

УДК 371.1:37.035.91:008

Г. Г. ДОВГОПОЛОВА
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ШКОЛИ

У статті подано аналіз змісту поняття педагогічного лідерства в сучасній американській теорії освіти, його зв'язок із поняттями інструктивного та стимулюючого лідерства. З'ясовано, що принципи і практика інструктивного лідерства у школі є потенційно несприятливими для якісних перманентних змін, тоді як педагогічне лідерство може значно ефективніше забезпечити такі зміни. Визначено основні ознаки педагогічного лідерства, основні фактори, що впливають на становлення педагогічного лідерства в школі та його ролі у підвищенні якості навчальних показників учнів.

Ключові слова: *школа, культура школи, інструктивне лідерство, стимулююче лідерство, педагогічне лідерство, стиль керівництва, управління школою, ефективність школи.*

Сучасний темп життя висуває підвищені вимоги до діяльності навчальних закладів. Показником ефективності навчального закладу виступає, в першу чергу, високий рівень навчальних показників учнів, успішність випускників та науково-методичні досягнення вчителів. Дослідження школи як організації особливого типу дає підстави стверджувати, що успішність навчального закладу залежить також і від особливостей стилю керівництва у ньому, від типу стосунків між адміністрацією та членами персоналу.

У наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних теоретиків освіти, зокрема О. Козлової, Л. Пшеничної, Є. Хрикова, В. Чарлза, Л. Хілла, М. Герета, Г. Хофстеда та інших, розглядаються методологічні та концептуальні засади управління освітою, визначено типи стилів керівництва начальними закладами, особливості стосунків адміністрації школи з учителями, що характеризують кожен із них. Наголошується також на необхідності виявлення сучасними вчителями лідерських якостей. Проте, на нашу думку, потребує окремої уваги питання педагогічного лідерства у контексті розвитку культури школи.

Метою статті є визначення ознак педагогічного лідерства, основних факторів впливу на становлення педагогічного лідерства в школі та його ролі у підвищенні якості навчальних показників учнів.

Ефективність шкіл у досягненні їх учнями високих показників у навчанні значною мірою залежить від такої складової культури школи, як характер лідерства в межах окремих навчальних закладів. У той час як директор формально зобов'язаний керувати, лідерство не є прерогативою лише директора школи. Насправді більшість шкіл характеризуються поєднанням формального і неформального лідерства, про що свідчить готовність учителів відповідати за конкретні завдання і програми.

© Довгополова Г. Г., 2015

Незважаючи на те, що шкільне лідерство є складним явищем, його результати, за умови якщо воно успішне, легко ідентифікувати. Індикаторами можна вважати розвиток педагогічної культури вчителів і культури навчання учнів. Варто зазначити, що змінити педагогічну культуру досить складно [2]. Крім того, на неї має безпосередній вплив особистий досвід кожного вчителя, отриманий у конкретній школі [8]. Таким чином, перед керівництвом навчального закладу постає складне завдання зміни педагогічної культури в школі шляхом роботи з педагогічним персоналом.

Відстежуючи зміни у трактуванні лідерства в англомовних дослідженнях із теорії освіти, відзначимо, що починаючи з 90-х років XX ст. усе частіше звертається увага на наявність зворотного зв'язку між лідером і тими, хто його як лідера визнає [1]. Цей погляд цілком відрізняється від традиційного односпрямованого розуміння лідерства. У сфері освіти було визначено численні аспекти лідерства, так звані лідерські сили, зокрема: технічні, людські, навчальні, символічні та культурні. Важливим є включення навчальних сил, що підкреслює диференціацію між процесом управління школами та іншими організаціями. Вони визначаються як "наявні в шкільній організації знання в галузі освіти й навчання" [3, с. 35].

Більшість сучасних моделей освітнього лідерства в американській теорії освіти підкреслюють виняткову важливість директорів навчальних закладів як таких, що значно впливають на ефективність реалізації навчальної програми школи. Отже, директор має бути, в першу чергу, лідером і приймати найважливіші рішення щодо навчального плану, якщо він координує програму розвитку навчального закладу. Цей вимір шкільного лідерства в теорії освіти США визначається як інструктивне лідерство [6].

Використання терміна "інструктивне лідерство" підкреслює важливість процесів викладання і навчання в школі, тоді як його застосування під час аналізу змін педагогічної культури видається дещо невиправданим. Складність полягає в обмеженому тлумаченні інструкцій у межах теорії шкільної організації, а також у неоднозначній інтерпретації самого лідерства в межах традиційних поглядів на інструкційне лідерство в американській теорії освіти.

По-перше, багато північноамериканських теоретиків освіти використовують поняття інструкція як синонім до навчання або педагогіки. Інструкція є терміном, який означає певні обмеження і відноситься лише до однієї частини циклу викладання та навчання. Він не описує вплив культури класу на розуміння студентами демократичного прийняття рішень.

По-друге, у більшості досліджень з інструктивного лідерства описуються основні моделі поведінки директора школи як щось цілком окреме від моделей поведінки інших членів шкільної організації чи громади. Інструктивне лідерство є передбачуваним з огляду на формальний статус керівника навчального закладу. Наприклад, Національна асоціація директорів початкових шкіл США (National Association of Elementary School

Principals) обмежує визначення інструктивного лідерства шістьома позиціями у переліку того, що директори шкіл повинні знати і вміти робити [6].

По-третє, існує думка, що інструктивне лідерство спрямоване виключно на вирішення проблеми підвищення показників успішності учнів із математики та покращення їх грамотності. Саме тому один із засновників теорії культури школи М. Фуллан, критикуючи використання цього поняття, вказував на надто вузьке розуміння ролі директора у вдосконаленні школи і стверджував, що шкільне лідерство передбачає набагато більше, ніж покращення грамотності та знань з математики [4].

У традиційних поглядах на інструктивне лідерство центральна роль належить моделям поведінки та діям директора школи, тобто їх можна назвати директороорієнтованими концепціями. Більш реалістичні моделі управління школою враховують, що в навчальних закладах є кілька шарів лідерства, воно не є прерогативою лише формального керівника навчального закладу [5]. У сучасній теорії освіти США прийнято вважати, що інструктивне лідерство, по-перше, не належить лише директору школи і, по-друге, може включати прямі або непрямі дії членів шкільної організації. Зокрема воно визначається як: “прямі або непрямі дії, моделі поведінки, які впливають на практику викладання вчителів і, в результаті, на навчання учнів” [7, с. 63]. Це визначення виявляє зв’язок між керівництвом та процессами викладанням й навчанням учнів. Таким чином, у сучасних визначеннях інструктивного лідерства теоретики освіти США намагаються вирішити проблему обмеженості директороорієнтованої моделі шкільного лідерства. Вважаємо, що необхідність збереження терміна, який потребує нового визначення ключових позицій, щоб відповідати сучасним перспективам розвитку освіти, є доволі сумнівною. Одним із варіантів вирішення проблеми може бути розгляд альтернативних понять, зокрема поняття стимулюючого лідерства [2].

Директори шкіл повинні приділяти увагу як навчальним, так і позанавчальним завданням. Балансування між роллю адміністратора та лідера є одним із найскладніших завдань керівника навчального закладу. Досить часто можливість такого балансування ставиться під сумнів, оскільки одній людині досить складно приділяти належну увагу обом визначеним завданням. Дж. Кіулла вказує на необхідність розширення прав і можливостей інших членів шкільної організації визначати пріоритетні завдання і виступати в ролі лідерів. Крім того, дослідниця наполягає на розгляді шкільного лідерства з позицій того, які дії інших членів шкільної організації воно уможливлює, а не того, що вони повинні робити [1]. У контексті такого підходу з’являється поняття стимулюючого лідерства. У порівнянні з характеристиками інструкційного лідерства (націленість на інструктаж і директороцентрованість) стимулююче лідерсво видається більш ефекттивним підходом через надання іншим співробітникам школи, а не лише керівництву, повноважень вирішувати важливі питання щодо підвищення якості навчання. Цитуючи М. Фуллана**,** зазначимо, що “оптимальним рішенням є

підтримка колегіальності, розширення прав і можливостей членів шкільної організації, спрямоване на вирішення конкретних навчальних цілей" [4, с. 31]. Таким чином, поняття стимулюючого лідерства, ознакою якого є розширення повноважень персоналу школи, поступово змінило поняття інструкційного лідерства, що було основною моделлю керівництва навчальним закладом 1980-х років у педагогічній теорії та практиці США. Л. Ерл та Л. Лі з цього приводу зазначають: "Інструктивне лідерство 1980-х років було орієнтоване на директора школи, його символом був героїчний лідер, який одноосібно не давав навчальному закладу зійти з обраного шляху… Проте все більше дослідників переконують у тому, що інструктивне лідерство, як правило, розподіляється між членами шкільної громади – між представниками шкільної адміністрації, у тому числі й директором, суперінтендантами, вчителями та представниками влади на місцях, які опікуються питаннями освіти" [3, с. 36].

Проте на сучасному етапі розвитку теорії освіти США виникає цілком нова концепція лідерства – педагогічне лідерство. Варто зазначити, що в американській теорії освіти вживання терміна педагогіка є дискусійним. Він охоплює значно більший діапазон дій, пов'язаних із процесом викладання, а отже, його тлумачення значно ширше, ніж тлумачення терміна інструктаж. Його прийняття або ж неприйняття, як стверджує один із дослідників культури школи в сучасній теорії освіти США Е. Харгрівз, мотивується найчастіше концептуальними, ідеологічними або навіть географічними чинниками. Якщо донедавна він вживався порівняно рідко, то в сучасному дискурсі щодо проблем освіти використовується дедалі частіше [5]. Крім того, чітко прослідковується виокремлення трьох основних підходів до тлумачення терміна педагогіка в наукових дослідженнях: 1) педагогіка як поняття, що охоплює всі аспекти викладання, а не лише інструктаж; включає свідомі й несвідомі рішення, що приймаються вчителями в процесі викладання; 2) педагогіка як освітній політичний інструмент соціалізації учнів; 3) педагогіка як поняття, що охоплює викладання й навчання, за винятком дидактики, при чому в центрі уваги перебуває особистість учня [7]. Отже, цим терміном визначаються культурні та соціальні аспекти змісту та мети навчання, а він також охоплює інші аспекти, які до його використання називались "прихованим навчальним планом". Таким чином, педагогічне лідерство передбачає мотивування вчителів до прийняття самостійних рішень, розвиток культури усвідомленого навчання, при чому як учителів, так і учнів. Це процес двосторонній: педагогічне лідерство спрямоване на покращення навчання учнів, що у свою чергу вимагає професійного зростання вчителів.

Безсумнівно, процес удосконалення школи, пов'язаний зі шкільним лідерством. Провідний теоретик освіти США Е. Харгрівз із цього приводу зазначає, що істотні широкомасштабні зміни в шкільній організації неможливі без розвитку культури ефективного лідерства, і "численні дослідження, присвячені освітнім змінам, наполегливо підкреслюють виняткову роль

шкільних адміністраторів у створенні умов, за яких шкільні реформи можуть бути успішними" [5, с. 19]. Це твердження підкреслює багатовимірний характер розвитку шкільного лідерства. Ми погоджуємося, що директор навчального закладу відіграє важливу роль у встановленні відповідного контексту змін (клімату, достатнього фінансування тощо), проте основне його завдання – ініціювати зміни (розробляти їх зміст, процесуальні характеристики). У такому розумінні концепція лідерства пов'язана з концепцією ефективного вчителя. Так, Ван Манен зазначає: "Можна вивчити всі техніки викладання, але в той же час залишатися педагогічно непридатним як учитель" [6, с. 52]. Педагогічне лідерство звертає увагу не лише на таке питання, що вивчати, але й навіщо, як і коли. Воно передбачає діалог, необхідними учасниками якого є також і учні. З цього приводу Дж. Стіглер та Дж. Ніберт зазначають, що директори, які не керуються рішеннями вчителів "вдаються до бюрократизації стосунків з учителями, внаслідок чого викладання в таких школах перетворюється на заняття, яке визначається очікуваннями адміністрації" [8, с. 47]. М. Фуллан зобразив педагогічне лідерство як розвиток культури змін, за якої "… відбувається більше хороших і менше поганих процесів" [4].

Варто підкреслити, що розвиток культури педагогічного лідерства (встановлення спільних цілей, переконань і позицій) є процесом неоднозначним. Надскладним є завдання не лише виробити спільне бачення майбутнього школи, де ключова роль належить директору, а й домогтися того, щоб усі члени шкільної організації діяли узгоджено заради реалізації цього майбутнього, разом працювали задля досягнення запланованих змін. У контексті культури педагогічного лідерства спільні бачення, цілі та цінності визначають вибір учителями тих чи інших викладацьких практик відповідно до потреб учнів. Реалізація таких бачень, цілей та цінностей через спільне планування роботи навчального закладу є свідченням усвідомлених дій шкільного персоналу і запорукою прогресу на шляху вдосконалення школи.

Шкільне лідерство не є самоціллю в контексті запровадження шкільних реформ. Найважливішим індикатором, що показує ефективність шкільного лідерства, на нашу думку, є покращення навчальних показників учнів, а також відчуття захищеності та комфорту кожного члена шкільної організації під час перебування в навчальному закладі. Педагогічне лідерство може розглядатися як лише один із компонентів шкільного лідерства або ж як його окремий альтернативний тип. Незалежно від того, яка точка зору домінує, ефективне шкільне лідерство має певний набір специфічних характеристик директора, персоналу, ритуалів та практик, прийнятих у навчальному закладі. Про наявність розвитку культури педагогічного лідерства свідчить:

– здатність учителів виробляти спільне бачення процесу навчання, місію школи;

– застосування спільно перевірених знань про учнів, навчання та соціалізацію в процесі навчання;

– залучення вчителів до вироблення місії школи, розширення їх прав і можливостей;

– запровадження в практику роботи всіх учителів школи позитивних здобутків колег;

– прийняття процесів розвитку культури школи всіма вчителями;

– більша увага до ролі директора як досвідченого педагога, аніж адміністратора.

Висновки. Отже, виховна місія школи, спрямована на покращення процесу та результатів навчання учнів, що, на нашу думку, неможливо без такого керівництва навчальним закладом, коли вчителі мають достатньо повноважень провадити навчально-виховний процес у класі відповідно до потреб усіх учнів. З огляду на це, принципи і практика інструктивного лідерства (директороорієнтований підхід) у школі є потенційно несприятливими для якісних перманентних змін. Підхід, орієнтований на вчителів, що забезпечує розвиток культури педагогічного лідерства, може значно ефективніше забезпечити такі зміни.

Список використаної літератури

1. Ciulla J.B. The ethics of leadership / J.B. Ciulla. – Belmont, CA : Thomson Wadsworth. – 2003. – 296 p.

2. Cordeiro P.A. Educational Leadership: A Bridge to Improved Practice / P. A. Cordeiro, W.G. Cunningham. – London :Pearson. – 2012. – 512 p.

3. Earl L. Learning for a change: school improvement as capacity building / L. Earl, L. Lee // Improving schools – 2000. – Vol. 3, № 1 – P. 30–38.

4. Fullan M. What's Worth Fighting for in the Principalship? / M. Fullan. – New York : Teachers College Press. – 2008. – 80 p.

5. Hargreaves A. Professional Capital : Transforming Teaching in Every School / A. Hargreaves, M. Fullan. – New York : Teachers College Press. – 2012. – 220 p.

6. Leading learning communities : Standards for what principals should know and be able to do. – Washington, D C :National Association of Elementary School Principals. – 2007. – 148 p.

7. Ricken R. Mastering the Balance of the Principalship : How to Be a Compassionate and Decisive Leader / R. Ricken. – California : Corwin Press. – 2006. – 152 p.

8. Stigler J.W. The teaching gap / J.W. Stigler, J. Hiebert. – New York : The Free Press, 1999. – 210 p.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2015.

Довгополова А. Г. Культура педагогического лидерства как условие эффективности школы

В статье сделан анализ содержания понятия педагогического лидерства в современной американской педагогической теории образования, его связь с понятием инструктивного и стимулирующего лидерства. Выяснено, что принципы и практика инструктивного лидерства в школе являются потенциально неблагоприятными для качественных перманентных изменений, тогда как педагогическое лидерство может значительно эффективнее обеспечить такие изменения. Определены основные признаки педагогического лидерства, основные факторы, которые влияют на становление

педагогического лидерства в школе, и его роль в повышении качества учебных показателей учащихся.

Ключевые слова: *школа, культура школы, инструктивное лидерство, стимулирующее лидерство, педагогическое лидерство, стиль руководства, управление школой, ефективность школы.*

Dovgopolova G. Pedagogic Leadership Culture as Condition of School Effectiveness

The article notes that effectiveness of schools in educating students is highly dependent upon the nature of leadership within the individual school. The most schools are characterized by a combination of formal and informal leadership as evidenced by teachers assuming responsibility for particular tasks and programmes. Although the leadership of schools is a complex phenomenon, the outcomes of successful school leadership are readily identifiable. These outcomes centre upon the quality of pedagogy provided by teachers and the engagement of students in learning.

The following article is a synthesis of literature in modern American school theory and research into school leadership and changing teachers' pedagogic practices. In particular, it identifies the key factors in bringing about pedagogic change by concluding with proposal of a conceptual framework of pedagogic leadership. Improvement of student learning is a crucial aspect of school leadership. The author depicts that pedagogic leadership can be viewed as just one component of school leadership or alternatively as a distinct style of school leadership. The article presents specific attributes of the principal, staff and operations of the school with pedagogic leadership culture. It has been found out that the educative mission of schools concerns improvement of student learning which necessitates a principal leadership approach that empowers teachers to make classroom learning appropriate for the needs of all students. It has been argued that the principles and practices of instructional leadership are potentially dysfunctional in terms of genuine and sustainable improvement of student learning. A pedagogically oriented approach to the principalship is essential.

Key words: *school, school culture, instructional leadership, facilitative leadership, pedagogic leadership, style of leadership, school management, the effectiveness of school.*

УДК 373.3

С. О. ДОЦЕНКО
докторант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

НЕСТАНДАРТНІ ЗАДАЧІ З МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито проблему розвитку творчих здібностей учнів початкової школи під час розв'язування нестандартних математичних задач; розглянуто значущість розвитку творчого та математичного мислення, зокрема широту, гнучкість і критичність мислення. Увагу акцентовано на застосуванні інструментарію критичного мислення – поняття, судження, запитання, що допомагають у перевірці вірогідності, точності, корисності інформації, побудові власної позиції, аргументованому доведенні точки зору, розпізнаванні суперечливих даних, виявленні й виправленні помилок як у своїх, так і в чужих міркуваннях.

Ключові слова: *початкова математична освіта, задача, нестандартні задачі, творчі здібності, критичне мислення.*

Сьогодні особливу актуальність набуває проблема підготовки спеціаліста, готового до діяльності у нових соціокультурних умовах, здатного приймати оригінальні та адекватні до ситуації рішення, бачити перспективи та планувати стратегії і тактики розвитку ефективної міжособистісної взаємодії. Освітня державна політика передбачає реалізацію компетентнісного підходу як інноваційного засобу модернізації початкової освіти й досягнення якісно нового результату навчально-виховного процесу з урахуванням пріоритету соціалізації особистості молодшого школяра. Утверджуючи парадигму особистісно-орієнтованої, компетентнісної освіти, вчителі повинні реалізувати нові дитиноцентристські підходи до навчально-виховного процесу. В системі початкової освіти відбуваються радикальні масштабні інновації, затверджений новий Державний стандарт початкової загальної освіти несе в собі потужний реформаторський зміст. Тому в центрі уваги сучасної початкової школи – учень із його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема залучення учнів до творчої діяльності та науково-дослідної роботи.

Належна увага надається проблемі впровадження нестандартних завдань, які сприяють вихованню в учнів пізнавального інтересу до вивчення математики, формування інтелектуальних і творчих здібностей. Поширеними методиками, методами та прийомами впровадження нестандартних задач у молодших класах є ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на учня та перебудовує навчально-виховний процес.

Проблема використання нестандартних задач для логіко-математичного розвитку учнів цікавила вітчизняних педагогів, таких, як:

© Доценко С. О., 2015

А. Алексюк, О. Біляєва, Е. Голанд, Л. Гордон, О. Синиця, В. Сухомлинський, В. Онищук, О. Савченко та ін. Однак через багатоплановість ця проблема не підпадає під однозначне вирішення. Шляхи найбільш ефективного розвитку творчих здібностей дитини протягом ХХ ст. досліджувало багато психологів і педагогів: М. Арнаудов, Р. Арнхейм, Л. Виготський, В. Левін, О. Лук, О. Никифорова, Б. Теплов, П. Якобсон та ін. Великий внесок у розробку психологічних принципів творчого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку внесли Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін та ін. Так, вітчизняними (Л. Богоявленська, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) і зарубіжними (Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен) дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи та прийоми формування. У той же час, більшість із цих питань усе ж залишаються дискусійними, що свідчить про складність і багатозначність досліджуваної проблеми. Однак головним засобом розвитку творчих здібностей учнів є розв'язування нестандартних задач або задач стандартного вигляду нестандартними методами. Активний пошук способів розв'язання задачі – це і є процес творчого мислення, що є необхідною умовою творчої діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи засобом розв'язування нестандартних задач у процесі навчання математики та еврики.

Розв'язування будь-якої задачі – це дуже складний комплекс дій. Учень повинен мати глибокі математичні знання і вміти використовувати їх у конкретній ситуації, оперувати математичними поняттями, володіти сукупністю сформованих властивостей мислення.

У педагогічній літературі поняття "задача" визначають як "визначену мету, яку потрібно досягти", "математична задача" – це запитання, на яке потрібно відповісти, використовуючи знання та вміння з предметної галузі "Математика", а також розвитку логічних аспектів абстрактної розумової діяльності. "Нестандартна математична задача" – це математична задача, для якої немає загальних підходів й алгоритмів її розв'язання, що потребує оригінального, творчого підходу та пошуку власних шляхів її розв'язання. Зазначимо, що одна і та ж задача може бути нестандартною для одних учнів і стандартною для інших. Якщо рішення задачі з математики для одного учня є нестандартним, оскільки він незнайомий із методами вирішення завдань даного виду, то для іншого – рішення задачі відбувається стандартним чином, оскільки він вже вирішував. Одна і та ж задача з математики в 1 класі нестандартна, а в 3 класі вона є звичайною, і навіть не підвищеної складності. Отже, якщо спосіб розв'язування завдання учень не знає, то в цьому випадку задачу з математики можна назвати нестандартною на даний період часу.

Велика добірка нестандартних задач для учнів основної школи сконцентрована в математиці. У різних математичних книгах, присвячених ви-

рішенню нестандартних завдань, надається методика їх вирішення, але сам процес знаходження правильного рішення, як правило, не наводиться. Тому, рішення нестандартних завдань співвідноситься з творчістю особистості. Чим більше враховано істотних елементів, що входять у процес творчості, тим успішніше буде досягнута мета.

Творчість – це складне, багатоаспектне поняття, дослідження якого ведеться в різних напрямах, зокрема:

- поняття творчості пов'язане з поділом діяльності на репродуктивно-відтворюючу та продуктивно творчу. Її сутність полягає не в отриманні кінцевого продукту, а в знаходженні нового способу його отримання;
- творчість досліджується як одна з властивостей особистості та характеризується двома чинниками. Перший включає в себе сукупність засобів, знань, умінь, навичок, якими володіє особистість; другий фактор – ставлення особистості до процесу діяльності, її результату;
- творчість розглядається з двох точок зору: з об'єктивної точки зору вона визначається кінцевим продуктом (наукове відкриття, винахід тощо); з суб'єктивної – самим процесом (навіть якщо кінцевий його продукт не має соціальної цінності);
- творчість трактується як якості, якими володіє творча особистість, та які сприяють переходу від репродуктивно відтворюючої до продуктивно творчої самостійності;
- творчість вивчається як вища форма мислення.

Існують інші напрями дослідження творчості, тому що вивчення цього поняття дуже багатогранне. Рішення нестандартних задач є творчістю. Щоб навчитися вирішувати їх, треба навчитися творчої діяльності.

Проблемою творчості займаються різні науки: філософія (розглядає питання про її сутність), психологія (досліджує процес протікання акту творчості), педагогіка (спирається та синтезує точки зору інших наук, дає бачення проблеми зі своєї точки зору). З філософської точки зору творчість як творча діяльність характеризується неповторністю (за характером здійснення і результатом), оригінальністю й унікальністю.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що творчість – це діяльність людини, що перетворює природний і соціальний світи відповідно до цілей, потреб людини та людства на основі об'єктивних законів діяльності. Творчість у психології вивчається, головним чином, у двох аспектах: як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включеність у цей процес. Проблема творчості в психології розглянута з погляду розумового процесу, інтелекту, характеризується певними якостями особистості: широтою категоризації, гнучкістю, побіжністю та ін. Теорія педагогіки трактує творчість як вищу форму активності та самостійної діяльності людини. Характерною рисою творчої діяльності є спрямованість на творення нового, чи буде це якою-небудь річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму, чи почуттями, що виявляються тільки в самій людині [8].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що творча діяльність характеризується низкою стадій (етапів, фаз, ступенів і т. п.). У математиці Л. Фрідман представляє цей процес у вигляді восьми етапів: 1) аналіз задачі; 2) схематичний запис задачі; 3) пошук способу її вирішення; 4) здійснення рішення задачі; 5) перевірка рішення; 6) дослідження задачі; 7) формулювання відповіді задачі; 8) аналіз рішення. Отже, структура творчого процесу та структура процесу розв'язання задач збігаються за своєю суттю.

Узагальнюючи, можна виділити наступну послідовність творчої діяльності:

1) постановка питання (уміння побачити проблему);

2) мобілізація необхідних знань (особистого досвіду або досвіду, узагальненого у спеціальній літературі) для постановки гіпотези, визначення шляхів і способів вирішення задачі;

3) спеціальні спостереження та експерименти, їх узагальнення у вигляді висновків і гіпотез;

4) оформлення думок (образів) у вигляді математичних, графічних, предметних структур;

5) перевірка соціальної цінності продукту.

Ці етапи відображають процес творчості і, зокрема, процес вирішення завдань. Зазначимо, що в структурі творчого процесу і в структурі вирішення завдань можна побачити послідовність одних і тих самих дій. Отже, процес розв'язування задач і творча діяльність є тотожними, тому творчими здібностями може володіти будь-яка людина, їх можна розвивати. Творче рішення проблем (зокрема, рішення нестандартної задачі) залежить від того, наскільки розвинені творчі здібності індивіда [10].

Вчені довели, що існує зв'язок між творчим і математичним мисленням. Визначають декілька підходів до визначення поняття "математичне мислення". А. Колмогоров, В. Крутецкий, Ж. Піаже [5] математичне мислення пов'язують зі специфікою предмета математики й особливостями її абстракції. Серед характерних рис математичного мислення вони визначають широту та гнучкість; здатність до оперування з числами і знаками; здатність розв'язувати математичні задачі; здатність здійснювати аналіз і синтез. Результати досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів і дидактів показали, що математичне мислення є не лише одним із найважливіших компонентів процесу пізнавальної діяльності, але й таким компонентом, без цілеспрямованого розвитку якого неможливо досягти ефективних результатів оволодіння математичною наукою. Будемо розуміти під математичним мисленням, по-перше, ту форму, якою є діалектичне мислення у процесі пізнання людиною конкретної науки математики або у процесі застосування математики в інших науках, техніці, господарстві тощо; по-друге, ту специфіку, яка обумовлена самою природою математичної науки, методів, що застосовуються для пізнання явищ реальної дійс-

ності, а також тими загальними прийомами мислення, які при цьому застосовуються.

Слід зазначити, що математичне мислення має свої специфічні риси та особливості, які обумовлені специфікою об'єктів, що вивчаються, а також специфікою методів їхнього вивчення. Існує загальна думка про активну роботу у процесі математичного мислення певних якостей мислення (гнучкість, просторова уява, вміння знаходити головне та ін.), які в рівній мірі можуть бути співвіднесені як до математичного мислення, так і до мислення фізичного, технічного та ін., тобто до наукового мислення взагалі. До числа якостей наукового мислення відноситься гнучкість (нешаблонність), оригінальність, глибина, цілеспрямованість, раціональність, широта (узагальненість), активність, критичність, організованість пам'яті, чіткість і лаконічність. Найвищий рівень розвитку нешаблонного мислення виявляється в оригінальності мислення, як у навчанні математиці, як правило, виступає у незвичності способів розв'язування математичних задач.

Аналіз, синтез, передбачення займають домінуюче місце у творчості. Саме у процесі розв'язання задач мислення чітко виступає як сукупність основних мисленєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Важливою характеристикою операціонального складу мислення є зворотність мисленнєвих операцій – перехід однієї мисленнєвої операції в іншу, що дає змогу говорити про пари операцій. Так, аналіз – це мисленєвий поділ цілісного предмета на його складові частини, елементи, сторони або виокремлення в предметі тих чи інших властивостей, зв'язків, відношень. Синтез – це об'єднання виокремлених аналізом елементів, частин в єдине ціле. Аналіз і синтез завжди взаємопов'язані, їх єдність чітко виступає при розв'язуванні задач. Порівняння – це мисленнєве встановлення подібності або відмінності предметів чи явищ. Будь-яке порівняння двох або кількох предметів починається з зіставлення або співвідношення їх один із одним, тобто починається з синтезу. В ході цього синтетичного акту відбувається аналіз порівнюваних явищ, предметів, подій тощо, виокремлення в них спільного та відмінного. Так само, як аналіз здійснюється через синтез, синтез здійснюється через аналіз, який охоплює частини, елементи, властивості в їх взаємозв'язку. Операція "аналіз через синтез" має принципове значення для розгляду процесу мислення, оскільки завдяки їй здійснюється постійне заглиблення в сутність предмета і явища, вивчення всіх його сторін і властивостей у взаємозв'язках, синтезування їх для подальшого вивчення.

У математиці, найчастіше, під аналізом розуміють міркування в "зворотному напрямку", тобто міркування від невідомого, від того, що необхідно знайти, до відомого, до того, що вже знайдено або дано, від того, що необхідно довести, до того, що вже доведено або прийнято за істинне. У такому розумінні, найбільш важливому для навчання, аналіз є засобом пошуку правильного рішення. Синтез, спираючись на дані, отримані в ході аналізу, дає рішення задачі або доказ теореми. Синтетичні знання – знання,

що розширюють попередній досвід, конструюють щось нове. С. Рубінштейн синтез визначає як безперервний процес добування нових даних за допомогою постійного співвіднесення умов із визначеними цілями. Як показують дослідження, тут проглядається взаємозв'язок аналітичного мислення та творчого. При формуванні та розвитку аналітичного мислення паралельно відбувається його збагачення ознаками (відкритість досвіду, широта категоризації тощо) Отже, розвиток творчого мислення включає не тільки здатність екстраполювати, визначати приховані ознаки, швидко переходити від однієї категорії до іншої, від одного способу рішення до іншого, а й здатність аналізувати та синтезувати [8].

Особливого значення сьогодні набуває проблема розвитку критичного мислення учня, що є необхідною умовою процесу розв'язування нестандартних задач. Як форма раціонального мислення воно упорядковує ірраціональне, неструктуроване мислення та дозволяє обґрунтувати свою позицію, аналізувати й конструювати аргументи, розкривати помилки, які були допущені при знаходженні рішень. Як зазначає М. Ліпман, "масовий рух за критичне мислення" мав на меті перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, на самостійне свідоме мислення" [6].

Дослідження проблеми розвитку критичного мислення пов'язане з сократівським критичним аналізом понять і міркувань, що стало підґрунтям виникнення в історії культури нової дисципліни – логіки. К. Мередит, Д. Халперн виділяли не тільки логічні чинники критичного мислення, а й творчі, креативні, тобто синтезуючі чинники, які утворюються у процесі взаємозв'язку почуття, уяви, мислення і стають вирішальними в розвитку критичності людини. Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей із багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх із іншими ідеями. Критичне мислення є антиподом догматичному. Воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому перед сучасною освітою постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [6; 11] дозволяє визначити інструментарій критичного мислення – поняття, судження, запитання, що допомагають у перевірці вірогідності, точності, корисності інформації, побудові власної позиції, аргументованому доведенні точки зору, розпізнаванні суперечливих даних, виявленні та виправленні помилок як у своїх, так і в чужих міркуваннях.

Творча діяльність тісно пов'язана з процесом розв'язування нестандартних завдань. Такі завдання мають яскраве, унікальне формулювання. Для знаходження розв'язків учні повинні вміти визначати різні гіпотези, встановлювати зв'язки в різних напрямках розумового процесу, підходити до вирішення проблеми з різних сторін (синтез). Практика свідчить, що кожний учень, який володіє вміннями творчої роботи (апаратом творчості),

може розв'язати нестандартні задачі. До нестандартних відносять таки типи задач: задачі на метод організованого перебору; задачі, що розв'язуються методом схематичного малюнка, графів, таблиць, доведення від супротивного, припущення; задачі на правило суми, правило добутку; задачі на істинність або хибність висловлювань; задачі на переливання, зважування та переправи; задачі на принцип Діріхле; задачі на ймовірність подій; задачі на інваріанти; задачі на ігрові стратегії (виграшні та програшні позиції); задачі, що розв'язуються за допомогою дерева можливих рішень, схем, таблиць, рівнянь тощо. Існують певні рекомендації, якими можна користуватися при розв'язуванні задач. Такі рекомендації називають евристичними правилами або евристиками. Поняття "евристика" грецького походження і означає "мистецтво знаходження істини". Основою евристики є психологія творчості. Наприклад, використання евристичних методів технічної творчості (пряма та зворотна мозкова атака, метод евристичних прийомів і метод морфологічного аналізу та синтезу) в комп'ютерній інженерії дозволяє розвинути творчу уяву та здібності учнів.

Сьогодні використовується кілька значень цього терміна. Евристика може розумітися як:

1) науково-прикладна дисципліна, що вивчає творчу діяльність;

2) прийоми вирішення проблемних (творчих, нестандартних, креативних) завдань в умовах невизначеності, які звичайно протиставляються формальним методам вирішення, що спираються на точні математичні алгоритми;

3) метод навчання;

4) один із способів створення комп'ютерних програм.

Евристичні прийоми як готові схеми дії складають об'єкт евристичної логіки, а реальний процес евристичної діяльності – об'єкт психології. Але якщо евристичні прийоми можуть бути представлені у вигляді певної логічної схеми, тобто можуть бути описані математичною мовою, то евристична діяльність на сучасному етапі розвитку науки не має свого математичного виразу.

Спираючись на аналіз теорії та практики використання нестандартних задач у навчанні математики, встановлена їх загальна та специфічна роль. Так, нестандартні завдання:

а) вчать учнів використовувати не тільки готові алгоритми, а й самостійно знаходити нові способи розв'язування задач, тобто сприяють умінню знаходити оригінальні способи їх вирішення;

б) впливають на розвиток кмітливості учнів; руйнують неправильні асоціації в знаннях і уміннях учнів, передбачають не стільки засвоєння алгоритмічних прийомів, скільки знаходження нових зв'язків у знаннях, перенесення знань у нові умови, оволодіння різноманітними прийомами розумової діяльності;

в) створюють сприятливі умови для підвищення міцності та глибини знань учнів, забезпечують свідоме засвоєння математичних понять.

Для успішного навчання учнів розв'язувати нестандартні задачі вчителю необхідно виконувати низку умов:

- систематичне розв'язування завдань підвищеної складності на уроках математики, еврики:
- проведення позаурочної роботи з математики;
- забезпечення регулярності проведення всіх етапів математичних і евристичних олімпіад;
- системна та змістова підготовча робота перед проведенням олімпіад.

Проведення зазначених заходів є ефективним засобом підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів, оскільки для підготовки учнів і проведення олімпіад учителю необхідно проводити велику підготовчу роботу; добирати та розв'язувати нестандартні завдання та задачі підвищеної складності; детально знайомити з різноманітними питаннями математики, з новинками математичної літератури для розширення кругозору учнів.

Висновки. Під час розв'язування нестандартних задач учні оволодівають новими методами та прийомами, засвоюють нові математичні факти, які вони можуть використати під час розв'язування інших задач. Нестандартні задачі корисні ще й тим, що не містять алгоритмічних підходів, потребують проведення аналізу, систематизації, висування гіпотез, стимулюють пізнавальні інтереси учнів, формують навички самостійної роботи, допомагають оволодіти дедуктивним методом та, безпосередньо, пов'язані з проблемами формування творчих здібностей учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Петрозаводск : Скандинавия, 2003. – 12 с.

2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : [Навч. пос.] / Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. – 3-є вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Сост., вст. ст. А. А. Леонтьев. – М. : Эксмо: Смысл, 2003. – 135 с.

4. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.

5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей / В. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968 . – 432 с.

6. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Управління школою: наук. – метод. журн. – 2005. – № 25 (109). – С. 18–25.

7. Пойя Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойя Пойа. – Москва, 1959. – 204 с.

8. Рубинштейн С. Л. Проблеми общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.

9. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. –175 с.

10. Фридман Л. Н. Учитесь учиться математик / Л. Н. Фридман. – Москва : Просвещение, 1985 – С.112.

11. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Доценко С. А. Нестандартные задачи по математике как способ развития творческих способностей учащихся начальной школы

В статье раскрыто проблему развития творческих способностей учащихся начальной школы при решении нестандартных математических задач; рассмотрена значимость развития творческого и математического мышления, в частности широта, гибкость и критичность мышления. Внимание акцентировано на применении инструментария критического мышления – понятия, суждения, вопроса, помогающих при проверке достоверности, точности, полезности информации, построении собственной позиции, аргументированном доведении точки зрения, распознавании противоречивых данных, выявлении и исправлении ошибок как в своих, так и в чужих рассуждениях.

Ключевые слова: *начальное математическое образование, задача, нестандартные задачи, творческие способности, критическое мышление.*

Dotsenko S. Nonstandard math problems as a way of development of creative abilities of pupils of primary school

In the article the problem of development of creative abilities of elementary school students in solving non-standard mathematical problems; discussed the importance of creativity and mathematical thinking, in particular the breadth, flexibility and critical thinking. Analysis psychological literature shows that work – human activities are that converts natural and social world's accordance with the objectives, needs and human rights on the basis of objective laws. Arts in psychology studied mainly in two aspects: as a psychological process of creating something new and as a set of personality traits that ensure its involvement in this process.

The attention paid to the use of tools of critical thinking – concepts, opinions, questions that help to verify the validity, accuracy, usefulness of information, building their own positions, reasoned proof perspective, recognition of conflicting data, identifying and correcting errors both in his and in others reasoning.

The types of nonstandard problems: problems on graphs in problem usually amounts to the product; the truth or falsity of statements; Problem transfusion, weighing and crossings; on the pigeonhole principle; the probability of events; on invariants; the gaming strategy.

Key words: *primary mathematical education, task, custom task, creativity, critical thinking.*

УДК 373.026.1

І. С. ЛАПШИНА
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито теоретико-методологічні засади моделювання діяльності учителя природничо-математичних дисциплін під час підготовки та проведення уроку. Описана та обґрунтована модель ефективного уроку предметів природничо-математичного циклу. Запропоновано підхід до аналізу уроку через діяльність учителя.

Ключові слова: *аналіз уроку, модель діяльності учителя, ефективний урок, кваліметричний підхід, природничо-математичні дисципліни.*

Зважаючи на те, що урок є основною формою практичної реалізації навчального процесу, логічно передбачити, що його якість у значній мірі впливає на якість освіти. У процесі управління якістю освіти показник якості проведених уроків займає одне з перших місць, проте у більшості навчальних закладів відвідуються лише заплановані так звані “відкриті уроки”, проведення яких спеціально готується педагогами, що не дозволяє виявити повної достовірної картини ані про стан педагогічного процесу, ані про діяльність учителя.

Адміністративний контроль також не завжди виявляється ефективним. Це викликано тим, що директор школи та його заступники змушені відвідувати уроки педагогічних працівників із тих предметів, із яких вони не є спеціалістами.

Питання особливостей і методик аналізу уроків різних типів розглядаються науковцями як в Україні, так і у зарубіжжі. Їм присвячені роботи Л. Охотіної, М. Махмутова. У. Древес, Е. Фурманн, Е. Стоунс, Т. Шамової, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, Д. Казак, Ю Бабанського. Науковцями розроблено значну кількість програм аналізу та самоаналізу уроків із різних предметів. Існують три найпоширеніші технології видів аналізу уроку, описані Н. Островерховою [2, 3]: компонентна, аспектна і системна. Всі три технології мають своє функціональне призначення. Проте за компонентним і аспектним методом аналізу уроку розглядаються лише окремі сторони навчального процесу, а системний аналіз є дуже містким і нелегким процесом, він може бути якісно проведений лише фахівцем.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні засади моделювання діяльності учителя природничо-математичних дисциплін під час підготовки та проведення уроку, описати й обґрунтувати модель ефективного уроку предметів природничо-математичного циклу, ґрунтовним елементом якої є діяльність учителя.

Загальною проблемою більшості програм аналізу уроку є їх зосередженість на самому процесі, кількості дидактичних засобів, прийомів, видах роботи. Проте, урок проводить учитель, який саме визначає ефектив-

© Лапшина І. С., 2015

ність навчальної діяльності, формування навчальної мотивації, створення умов для розвитку та самореалізації особистості школярів. Виникає потреба у створенні нової технології аналізу уроку, яка була б простою і зрозумілою, дозволяла б проводити комплексний системний моніторинг діяльності педагогів, була б дієвим інструментом адміністративного контролю не зважаючи на предмет викладання та вікову групу учнів.

Технологію векторного аналізу уроку було запропоновано доктором педагогічних наук, професором О. Мариновською [1]. Розроблена схема векторного аналізу уроку на основі системного підходу до спостереження та аналізу уроку не пов'язана ані з предметом, ані з віком учнів. Їй притаманні відмова від знаннєцентричної парадигми, орієнтація на розвиток і самореалізацію особистості школяра [1].

На основі векторного аналізу уроку в лабораторії "Підвищення якості природничо-математичної освіти" була розроблена модель компетентнісного уроку з природничо-математичних дисциплін.

Модель складається з двох факторів першого порядку: фактор готовності педагога до проведення уроку; фактор організації навчального процесу під час уроку.

Фактори першого порядку розподіляються кожний на два фактори другого порядку: перший фактор – проектування особистісної орієнтації; ціле покладання; другий фактор – активізація пізнавальної діяльності; ціла реалізація.

Критерії для кожного фактору розроблені за адаптивним принципом у відповідності до специфіки навчального предмету і з можливістю варіювання щодо специфіки кожного навчального закладу (Таблиця 1).

Таблиця 1

Модель ефективного уроку з природничо-математичних дисциплін

Фактори 2-го порядку	Критерії 1-го порядку	Критерії другого порядку			
		низький	середній	високий	творчий
		1 бал	2 бали	3 бали	4 бали
1	2	3	4	5	6
фактор готовності педагога до проведення уроку					
ціле покладання	Правильність визначення мети, завдань уроку щодо теми	Мета, завдання уроку не сформульовані, або не відповідають програмовій темі.	Мета, завдання уроку відповідають програмовій темі, однак подані в описовому плані, не чітко сформульовані.	Мета та завдання уроку сформульовані чітко, зрозуміло учням, але не налаштовані на корекцію навчальних можливостей школярів.	Правильно визначені мета, завдання уроку щодо теми, враховують не тільки програмові вимоги, але й рівень навчальних можливостей школярів, місце уроку в системі уроків за календарним плануванням, забезпечують розвивальний компонент уроку.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
цілепокладання	Відповідність добору змісту щодо мети завдань, теми	Змістовий матеріал уніфікований, не відповідає меті, завданням, темі уроку, відсутні диференційовані завдання, теоретичний матеріал не супроводжується тренувальними завданнями.	Дібраний змістовий матеріал відповідає темі уроку. Однак він не структурований з огляду на мету, структурні етапи уроку. Порушена пропорційність кількості різнорівневих завдань, не враховано особливості навчальних можливостей школярів. Практичні тренувальні завдання не забезпечують засвоєння теоретичного матеріалу.	Добір і структурування змісту навчального матеріалу відповідає меті, завданням, структурі та темі уроку, Значна увага приділяється набуттю практичних навичок з урахуванням особливостей рівня навчальних досягнень учнів.	Добір і структурування змісту навчального матеріалу відповідає меті, завданням, структурі та темі уроку, Значна увага приділяється набуттю практичних навичок з урахуванням особливостей рівня навчальних досягнень учнів. Диференційовані завдання забезпечують роботу учнів різного рівня навченості протягом всього уроку та спонукають на творчий розвиток.
	Доцільність вибору типу, структури щодо мети, завдань уроку	У процесі проектування уроку вчителем не береться до уваги мета, завдання. Він не усвідомлює потреби визначення типу уроку, надає перевагу структурі комбінованого типу уроку.	Вибір типу уроку зорієнтований на досягнення мети, завдань уроку, проте структура уроку не відповідає, або частково відповідає обраному типу уроку,	Доцільно здійснений вибір типу і структури уроку щодо мети, завдань уроку. Учитель усвідомлює взаємозв’язок між доцільністю вибору типу, структури уроку і його ефективністю.	Доцільно здійснений вибір типу і структури уроку щодо мети, завдань уроку. Учитель усвідомлює взаємозв’язок між доцільністю вибору типу, структури уроку і його ефективністю, проте, враховуючи особистісно орієнтований підхід до навчання, вчитель спланував гнучкість структури уроку.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
цілепокладання	Оптимальність добору методів, засобів, форм роботи щодо мети завдань уроку	Методи, засоби, форми дібрані без урахування мети, завдань уроку. Перевага надається традиційним методам та формам роботи.	Методи, засоби та форми роботи не враховують особливості навчальних можливостей учнів та не відповідають поставленій меті, завданням. Інноваційні методи використовуються формально.	Здійснено оптимальний добір методів, засобів, форм роботи щодо мети, завдань уроку. Інноваційні методи забезпечують ефективну диференціацію та особистісний підхід.	Здійснено оптимальний добір методів, засобів, форм роботи щодо мети, завдань уроку, зорієнтованих на творчу самореалізацію вчителя та учнів. Вдало поєднуються традиційні та інноваційні методики, доповнюючи одна одну.
проектування особистісної орієнтації	Формування рівня готовності учнів до активної роботи під час уроку	Вчителем не сплановані мотиваційні заходи та особистісний підхід, не враховані психологічні особливості та навчальні можливості учнів класу.	Вчитель планує диференційований підхід з урахуванням тільки навчальних можливостей учнів класу. Психологічні особливості класу або окремих учнів не враховуються.	Сплановані мотиваційні заходи з урахуванням психологічних особливостей та навчальних можливостей класу, вчитель має розроблену стратегію щодо підтримки ефективного навчального процесу.	Сплановані заходи щодо спільного з учнями формування мотивації та цілепокладання. Вчитель має розроблену стратегію щодо організації та підтримки творчого навчального процесу, як умови самореалізації кожного учня.
	Опора на суб'єктний досвід учня	Вчитель не вважає за потрібне спиратися на суб'єктивний досвід школярів, не сплановано його діагностику.	Вчитель планує актуалізацію опорних знань, проте виявлення особистого досвіду не заплановано.	Вчитель планує виявлення особистого досвіду школярів і, в залежності до результату, проведення варіативних або коригуючих форм роботи.	Вчитель будує навчальний процес за гнучкою схемою, в залежності від особистого досвіду школярів, враховує прагнення учнів до самовираження, самоствердження у процесі навчальної діяльності.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
проектування особистісної орієнтації	Формування цілісності науково-природничої картини світу	Навчальні матеріали не пов'язуються з реальним життям, відсутня інтеграція з іншими предметами природничо-математичного циклу, завдання відірвані від реального життя.	В окремих завданнях вчитель намагається робити формальний зв'язок з реальним життям	Наявні завдання інтегровані з іншими предметами природничо-математичного циклу, вчитель наводить приклади застосування отриманих знань у реальному житті.	Наявні завдання інтегровані з іншими предметами природничо-математичного циклу, учні розуміють цінність навчальної теми предмету для практичного її використання у житті
	Моделювання особистісної форми змісту	Відсутність вибору навчальної діяльності, перевага фронтальних, колективних форм організації навчального процесу тощо.	Учитель забезпечує можливість учнівського вибору, індивідуальних завдань та форм організації навчальної діяльності тощо.	Учитель створює умови прийняття особистісно значущих завдань школярами, усвідомлює їхню значущість як засобу розвитку та самореалізації школяра.	Учитель створює умови прийняття особистісно значущих завдань школярами, усвідомлює їхню значущість як засобу розвитку та самореалізації школяра; залучає учнів до поточного цілеформування (формування окремих навчальних завдань у процесі уроку).
фактор організації навчального процесу під час уроку					
активізація пізнавальної діяльності	Орієнтація на самостійну пошукову діяльність школярів	Навчальні матеріали подаються тільки вчителем, учні працюють на репродуктивному рівні.	Самостійна пошукова діяльність забезпечується коштом позаурочної діяльності з предмета, додаткових витрат учнівського часу.	Самостійна пошукова діяльність школярів реалізується застосуванням проблемного підходу, коло питань для пошуку генерується тільки учителем.	Самостійна пошукова діяльність школярів на уроці забезпечується в процесі співпраці вчителя та учнів. Набувають цінності знання, здобуті у процесі самостійної діяльності.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
активізація пізнавальної діяльності	Використання інтерактивних методів	Інтерактивні методи не використовуються, система викладання монологічна. Домінують пасивні методи навчання.	Імітується діологічна система викладання: вчитель запитує, учні відповідають. Домінують активні методи навчання.	Вчитель застосовує інтерактивні методики для генерації діалогічної структури навчального процесу.	Реалізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія, учні і учитель є активними учасниками навчального процесу, генерація діалогу здійснюється як з боку учителя так і з боку учнів.
	Формування пізнавальної активності школяра	Мотивація учнів до активної діяльності під ча уроку відсутня. Учитель орієнтується на зовнішні прояви активності (кількість піднесених рук, опитаних, тощо). Моральний стан учнів пригнічений.	Пізнавальна активність учнів формальна і демонстративна. Вчитель стимулює діяльність учнів, проте більшість залишається пасивними.	Учитель цілеспрямовано працює на формування пізнавальної активності внутрішнього плану, реальних мотивів учня (учні хочуть і мають бажання працювати на уроці).	Учитель створює умови навчальної діяльності, які стимулюють пізнавальну, творчу активність учнів, виступає як консультант, порадник, друг. Формування пізнавальної активності школярів більшою мірою залежить від школярів, ніж від учителя.
	Технологічність знань	Знання учнів не технологізовані. Школярі не вміють використати знання на практиці.	Знання учнів частково технологізовані, учні на практиці виконують репродуктивні завдання.	Знання учнів технологізовані, проте практичне застосування теоретичних знань проходить під керівництвом учителя.	Знання учнів технологізовані в процесі самостійної пошукової діяльності; сформовано рівень компетентності школярів. Слід відзначити рефлексивний характер знань учнів.
ціле реалізація	Повідомлення теми, мети уроку	Повідомляється тема уроку, мета уроку не повідомляється	Повідомляється тема уроку. Мета уроку оголошується учням, однак учитель нечітко акцентує на значущості її досягнення в процесі уроку. Відсутня мотивація навчальної діяльності щодо мети, завдань уроку.	Повідомляється тема, мета уроку. Здійснюється мотивація навчальної діяльності.	Повідомляється тема уроку. Узгоджується мета з особистим досвідом школярів. Оголошується очікувані результати.

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
ціле реалізація	Завданнєве оформлення уроку	Завданнєве оформлення уроку відсутнє.	Завданнєве оформлення уроку носить формальний характер, процес безперервного цілепокладання не здійснюється.	Здійснюється завданнєве оформлення уроку, процес безперервного цілепокладання під керівництвом учителя.	Здійснюється завданнєве оформлення уроку, процес безперервного цілепокладання суб'єктів навчальної діяльності(учителя, учнів).
	Формування логічного мислення та навичок професійної діяльності	Відсутні завдання щодо формування логічного мислення, під час уроку не розглядалося питання формування професійних навичок.	Епізодично вчитель проводив вправи на формування навичок логічного мислення.	Вчитель системно формує навички високого рівня, частина завдань потребує логічного мислення, присутні завдання пов'язані з діяльністю представників реальних професій.	Вчитель системно формує навички високого рівня, значна частина завдань потребує логічного мислення, присутні завдання пов'язані з діяльністю представників реальних професій, здійснюється орієнтація учнів на інноваційні технології майбутнього.
	Цілереалізація: досягнення мети, завдань уроку	Мети уроку не досягнуто - низька результативність уроку	Мета уроку частково досягнута - середня результативність уроку.	Мета уроку досягнута - висока результативність уроку	Мети уроку досягнута з використанням творчого потенціалу учнів, визначена нова мета навчального процесу. Творчий підхід учителя.
загальна оцінка уроку					

Висновки. Отже, розроблена модель є квіаліметричною, критеріально-факторною та адаптивною, що дозволяє оптимально налагоджувати її на підготовку й аналіз уроків із природничо-математичних дисциплін. Фактично вона є адміністративним інструментарієм моніторингу діяльності педагогів із зазначених предметів і може бути інформаційною основою під час атестаційного періоду як вимірник професійної здатності учителя, а саме, його діяльнісного компоненту, важливого при компетентнісному підході. Позитивна дія моделі розпочинається під час знайомства педагога з її змістом: відбувається усвідомлення напрямів удосконалення власної педагогічної майстерності, організація саморозвитку та само моніторингу.

Таким чином, модель представляє собою орієнтири для розвитку педагогів: вона може бути еталоном для молодих та недосвідчених і підґрунтям для творчості учителів із великим досвідом. Наявність у навчальному закладі такої моделі зменшить психологічне навантаження учителів і напруження адміністративних працівників під час проведення контрольних заходів, значно підвищить об'єктивність результатів перевірок. Акцентуація критеріїв на діяльності учителя, а не специфіці предмета підвищить рівень порозуміння між вчителями споріднених предметів.

Список використаної літератури

1. Мариновська О. Методика векторного аналізу уроку: проектно-впроваджувальний аспект / Оксана Мариновська // Директор школи. – 2005. – № 3 (339). – С. 12–17.

2. Островерхова Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології : монографія / Н. М. Островерхова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: ІНКОС, 2003. – 351 с.

3. Островерхова Н. Технології видів аналізу уроків / Наталія Островерхова / [Електронний ресурс] / Доступ з екрану: http://osvita.ua/school/theory/777/

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Лапшина И. С. Моделирование деятельности учителя предметов естественно-математического цикла

В статье раскрыты теоретико-методологические основы моделирования деятельности учителя естественно-математических дисциплин при подготовке и проведении урока. Описанная и обоснована модель эффективного урока предметов естественно-математического цикла. Предложен подход к анализу урока через деятельность учителя.

Ключевые слова *анализ урока, модель деятельности учителя, эффективный урок, квалиметрический подход, естественно-математические дисциплины*

Lapshina I. Modeling of Activity of the Teacher of Subjects of Natural-Mathematical Cycle

The lesson is the main form of practical implementation of the educational process. Its quality greatly affects the quality of education. Today analysis of most lessons is carried out in quantitative terms. It does not help teachers design effective lessons. However, the lessons are prepared and conducted teacher. A lesson is a mirror the professionalism of teachers. Thus, there is a problem of formation of the new approach to the preparation and holding of lessons

We have developed a model of effective lesson which is based on the activities of teachers. A new conceptual approach is to evaluate the effectiveness of the lesson through the teacher's activity. The main method a model is qualimetric. The model is a criterion-factor. This allows the teacher to easily design an effective lesson. At the same time, the model helps to assess the already developed lesson.

The model can be used as a program for the analysis, as the possibility of self-reflection and instruction to develop lesson. Using this model can significantly improve the quality of the lessons. The article deals with theoretical and methodological foundations of modeling work of the teacher. The methodological basis of the idea of models became adaptive control theory of G. Elnikova, vector analysis lesson of O. Marinovska, technology analyzes lesson of N. Ostroverhova. The author also offers a basic model of an effective lesson of natural and mathematical sciences.

Key words: *analysis of lessons, model of teacher, effective lesson, qualimetric approach, natural and mathematical sciences.*

УДК [373.31:811.111](510)

Ю. В. ЛАХМОТОВА
аспірант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КИТАЇ

Розглянуто проблему іншомовної освіти молодших школярів у Китаї та роль початкової школи у вивченні англійської мови, проаналізовано фактори впливу на формування успішності молодших: формування мотивації, роль дитини, вчителів, батьків. З'ясовано, що батьки, учні яких вивчають англійську мову є важливими людьми, тому що вони зацікавлені у вивченні англійської мови та хочуть, щоб діти використовували набуті знання у подальшому навчанні та житті, могли змогу вільно спілкуватися та розуміти мову на слух. З'ясовано що проблема мотивації є одним з найважливіших факторів, що впливають на навчальний процес у системі навчання в початковій школі не лише в Китаї, а й в будь-якій іншій країні; для досягнення кращих результатів цей фактор слід неодмінно враховувати як один із складників вирішення проблеми оптимізації процесу навчання та забезпечення якості освіти.

Ключові слова: *іншомовна освіта, молодші школярі, Китай, англійська мова, початкова школа, успішність.*

На сучасному етапі розвитку суспільства суттєве значення має вирішення проблеми оволодіння іноземною мовою. І якщо нещодавно знання іноземної мови в Україні не мало великого значення і було лише показником загальнокультурного рівня, то тепер це є одним із необхідних факторів формування повноцінної особистості. Активне володіння англійською мовою як професійно-спрямованим письмовим, так і усним мовленням є вимогою сучасності. Майже кожен третій житель країни вивчає англійську мову в школах та ВНЗ країни.

Уведення предмету "Іноземна мова" до Державного стандарту початкової загальної середньої освіти України та визначення державою необхідності та доцільності впровадження іноземної мови в початковий план школи поставило ще одне питання, як зацікавити учнів та стимулювати їх до вивчення англійської мови [7].

Звертаючись до досвіду Китаю, який першим з країн Далекого Сходу почав вивчати англійську мову можна сказати, що Китай нараховує найбільшу кількість людей, які вивчають та викладають англійську мову в усьому світі. Міністерство науки КНР визнало англійську мову обов'язковим для вивчення мови в початковій школі із 2001 року [6]. У деяких школах вивчати англійську мову починають вже з першого класу, але більшість початкових шкіл починає вивчати англійську мову лише з третього класу. Не зважаючи на це, попит на вивчення англійської мови з кожним роком зростає, тому уряд пропонує вивчення англійської мову з першого класу, а щоб усі діти були зацікавлені у вивченні англійської мови як іноземної потрібна стійка та обґрунтована мотивація.

© Лахмотова Ю. В., 2015

Зарубіжний досвід про важливість вивчення англійської мови як іноземної цікавив багатьох вчених: Д. Брунер, Б. Вайнер, Т. Гільберт, К. Левін, Д. К. Макклеланд, Ф. Олпорт, Б. Скіннер, Е. Томпсон, Х. Хекхаузен.

У вітчизняній та російській педагогіці в працях М. Данилова, М. Пістрак, В. Сухомлинського розроблені загальні положення щодо вивчення англійської мови. Також питаннями іншомовної освіти займались і російські вчені, які розглядали як загальні питання про вивчення іноземної мови школярів у КНР так і в початковій школі: Н. Боревська, В. Клєпіков, І. Баліцька, А. Джуринський, О. Михайленко, Т. Бессонова, М. Боєнко, Р. Роман, Т. Сорокіна, О. Урбанська, Г. Китайгородська.

У Китаї також багато науковців розглядали проблему важливості вивчення англійської мови: Тонбо Джан, Чен Л, Ху І, Ван Цхі, зокрема вивчення англійської мови в початковій школі займалися такі китайські вчені: Лісіан Дзін, Юан Юан, Дзі Джан, Сяохуа Ліан, Сюн Сіє, Сяо Гуй Шичуан, Шу Дінфан, Дай Вейтон, Ван Ліфей, Діу Чхенцхіен, Чхен Баокуо та інші.

Мета статті – визначити фактори впливу на ефективне формування вивчення англійської мови в початковій школі Китаю.

В Україні вивчення англійської мови в початковій школі вводилось кілька разів. Кожного разу введення англійської мови, як навчального предмету початкової школи, було вмотивовано суспільними потребами та євроінтеграційними процесами у житті країни. Що стосується вивчення англійської мови, то треба відзначити, що важливу роль відіграють такі фактори як: вік, правильно підібраний матеріал та інтерес до навчального матеріалу, а точніше мотивація.

Спонукання до вивчення англійської мови довго демонструвалось як один з найважливіших факторів в успішному оволодінні мовою. Мотивація вивчення англійської мови дуже тісно пов’язана з високим рівнем володіння мовою, наполегливість у вивченні та спілкуванні з носіями мови, яку вивчаєте. Дуже важливо велику увагу приділяти молодшому поколінню, яке прагне вивчити англійську мову, тому що вони представляють значну частину національного населення по всьому світу.

Поки в Китаї залишається відкритим питанням вивчення англійської мови серед молодших школярів, то на Заході, залучання до вивчення іноземної мови має широке визнання, яке вже змогло вплинути на навчання. Ця стаття спрямована на те, щоб внести деякі зміни, які будуть корисні для відстеження моделі розвитку у вивченні англійської мови серед молодших школярів в Китаї та роз’яснення того, як складні контекстуальні фактори (наприклад участь батьків та вплив вчителів) можуть взаємодіяти між собою [3].

Як і для будь-якої іншої справи, для вивчення іноземної мови потрібна позитивна мотивація, тобто бажання займатися, потреба у цьому, інтерес. Якщо дитина не має бажання, то зусилля батьків та вчителів будуть приречені на невдачу: дитина або не вчитиметься, або вчитиметься лише

для того, щоб її не карали (негативна, деструктивна мотивація). Ось чому нам потрібний здоровий інтерес, адже без нього первісний ентузіазм проходить дуже швидко і процес вивчення мови перетворюється на небажання та рутину, це стає дуже нудним та безперспективним заняттям.

Неможливо безпосередньо заохочувати учнів. Можливо зробити речі, які змусять учнів самих прагнути вивчати англійську мову. Потрібно надати можливість молодшим школярам в організації навчальних заходів, які зосереджені на аудіюванні та говорінні. Ці два види діяльності на уроках англійської мови в початковій школі Китаю є найголовнішими, діти хором за вчителем повторюють фрази та вислови запам'ятовуючи звуки вимови. Учитель не може приділити кожному учню окрему увагу, вчитель працює на цілий клас, на цілу групу дітей.

Проводити свої уроки через гру – це завжди весело та цікаво. Під час гри дитина позасвідомо, без напруги засвоює, і закріплює надзвичайно багато інформації. Школярі початкової школи ще діти, тому їм дуже важко висидіти весь урок з початку до кінця, а коли цей урок проходить в цікавій для них формі, то вони не помічають, як швидко спливає час.

Важливо, щоб учні бачили перспективу в використанні мовного матеріалу. Слід учням використовувати нові слова, фрази, вислови, які вони вивчають. Та подавати весь новий матеріал не лише в лекційній формі, а використовувати ігрові форми роботи, парну та групову форму роботи на уроці. Хоча в китайській початковій школі це є неможливим, тому що в кожному класі по 40-50 учнів. І класи не поділяються на підгрупи. Але це стосується лише державні школи, в приватних школах в класах менше учнів і вчителі використовують різні форми роботи на уроках.

Вивчення англійської мови як іноземної для маленьких китайців – це дуже важкий і тривалий процес, що вимагає терпіння, значної концентрації та впевненості в успішності його завершення. Дитина, яка щойно починає навчатися, повинна розуміти, що освіта – особлива цінність, яка визначає статус людини у суспільстві, внутрішню свободу і гідність, а також конкурентні переваги, дає можливість у подальшому здобути освіту за кордоном, а це є найголовнішою метою серед учнів в Китаї.

Також, щоб залучити молодших школярів вивчати іноземну мову, а саме англійську потрібно вивчати не лише мову спілкування, а також – культуру цієї мови. Коли учень знає не лише мову, а традиції , то він стає більш впевнений у своїх здатностях. Крім того, Ян, дослідник з Китаю, який у 2006 році досліджував мотивацію вивчення іноземної мови, зазначив, що залучення до вивчення англійської мови для китайців є складним багатогранним явищем (поєднання інтегративних та інструментальних орієнтацій) [5]. Деякі учні вважають, що вивчення англійської мови важливо лише для іспитів, хоча інша частина учнів вивчають мову, тому що їм подобається вчитель. Тим не менш, у цьому дослідженні не було вказано, чи подобаються професійні якості вчителя, чи його особливі якості, чи вчитель тисне на учнів чи будь-що інше.

Учитель своїм доброзичливим ставленням до молодших школярів, своєю зацікавленістю у їх успіху стимулює їх активність, а позиція вчителя для молодших школярів – це позиція помічника, консультанта, друга. Але не слід забувати про те, що вчитель повинен бути в міру вимогливим, лише тоді буде результат його праці. Будь-яким способом, якнайчастіше демонструйте, що ви вірите у здібності дитини. Успіх безпосередньо пов'язаний з вашою здатністю до самоорганізації. Високоорганізована людина чітко знає, чого хоче та йде до своєї мети. Робоча атмосфера та сприятливі умови для спілкування і є оптимальним режимом уроку, який виробляє в учнів бажання у вивченні іноземної мови.

Отже, перед вчителями та батьками стоїть найголовніше питання, яким чином заохотити дитину до вивчення англійської мови, яка дуже відрізняється від рідної мови? Існує багато факторів, що впливають на ефективність навчального процесу та забезпечення якості освіти. Одним з цих факторів є спонукання до отримання активних знань, що забезпечують прискорення суспільного розвитку за всіма його напрямами.

Розгляд проблеми вивчення мови через соціально-психологічні аспекти є добре створеною темою дослідження на Заході [1]. Вчені вважають головним є не втратити початковий інтерес, а навпаки, будь-якими способами підсилювати його. Цього можна досягти двома способами. По-перше, бачити успіхи і не помічати невдачі. Невдача веде до розчарування, а розчарування – до браку мотивації, брак, своєю чергою, веде до прямої відмови зробити ще одну спробу. Вчені вважають, успіх веде до перемоги – перемога веде до мотивації – мотивація веде до бажання перемогти. По-друге, очікування приходять від вчителів, самих учнів, однолітків, друзів та їх батьків. Високі очікування можуть призвести до високих досягнень [2].

В Китаї існує кілька опублікованих наукових праць про зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови та очікування батьками учнів початкової школи, які вивчають англійську мову як іноземну та їх батьків, про яких ми згадували вище. Це призводить до двох основних дослідницьких питань даної статті:

1. Що стимулює молодших школярів в Китаї вивчати англійську мову?
2. Що очікують батьки від вивчення англійської мови їхніми дітьми?

Для того, щоб отримати відповіді на ці два питання, китайські дослідники проводять опитування серед вчителів та батьків молодших школярів, щоб у подальшому задовольнити їх потреби у вивченні англійської мови. Також, у це анкетування включає в себе наступні питання про вивчення англійської мови, які допомагають у розв'язанні цих питань:

- Що учні відчувають та що їх спонукає навчатися?
- Які на вашу думку залучені ефективні чинники впливу?

- Які види досвіду у вивченні мови у молодших школярів вже були?
- Які очікування у батьків щодо дитини, яка вивчає англійську мову?

Вчені сподіваються, що відповіді на ці питання можуть допомогти вчителям англійської мови отримати уявлення про учнів та їх батьків, які є ключовими прихильниками, чиї діти вивчають англійську мову. Очевидно, думка батьків в Китаї відіграє важливу роль у закладанні основ для вивчення іноземної мови їх дітей. Батьківські фактори (наприклад, доходи сім'ї, рівень освіти батьків, рід діяльності батьків) асоціюються з розвитком вивчення мови в школі. Крім того, загальний вплив емпіричного дослідження показує, що очікування батьків мають значний вплив на вивчення англійської мови їхніми дітьми, для їх розвитку як у рідній мові, так і в іноземній.

Нажаль, китайці дуже мало приділяють уваги вивченню методичної літератури, як викладати англійську мову в початковій школі Китайської народної республіки. Вони спираються на західні методики, та використовують їх досвід. Вчених лише турбує якість та кваліфікація підготовки вчителів англійської мови в початковій школі [4]. Дуже мало приділяється уваги розробці навчальної програми, навчальним матеріалам, методам викладання, вимові звуків та вивченню лексиці на уроці. Велику ставку китайці роблять на викладачів англійської мови з інших країн. Вони вважають, якщо людина є носієм мови, то вона вже може викладати та вчити дітей. Крім того, декілька публікацій щодо мотивації вивчення англійської мови в початковій школі лише пишуть про те, що потрібно учнів мотивувати, але насправді, ні як не мотивують їх до необхідності у вивченні іноземної мови. Весь цей тягар полягає на плечі батьків, які займають найголовніше місце у мотивації учнів до знань та очікувань.

Висновки. Розглянуто важливість вивчення іноземних мов серед учнів початкової школи, оскільки це є нагальною вимогою сьогодення. Також було розглянуто низку факторів впливу на успішне оволодіння англійською мовою: формування мотивації, роль дитини, вчителя та батьків. Багато людей спілкуються англійською мовою як мовою міжнародного спілкування, Україна і Китай не є винятком. А, щоб усі діти хотіли вивчати іноземну мову, мали інтерес та стимул, потрібна стійка та обґрунтована мотивація. І це є найголовнішим фактором у вивченні будь-якої іноземної мови. Також було з'ясовано, що будь-який інтерес потрібно підтримувати, і ця підтримка повинна надходити від учителів, від правильного вибору методів та форм роботи на уроці; від батьків, які вважають, що вивчення іноземної мови допоможуть у подальшому виборі професії та від самих учнів, які хочуть та прагнуть використовувати іноземну мову у повсякденному житті.

Отже, як ми з'ясували, що проблема стимулювання є одним з найважливіших факторів впливу на навчальний процес у системі навчання в по-

чатковій школі не лише в Китаї, а й у будь-якій іншій країні; і для досягнення кращих результатів цей чинник слід неодмінно враховувати як один із складників у розв'язанні проблеми оптимізації процесу навчання та забезпечення якості освіти.

Список використаної літератури

1. Gardner, RC, Lalonde, RN and Pierson, R (1983) The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using Lisrel causal modelling. Journal of Language and Social Psychology , p. 1–15.

2. Rubie-Davies, C, Peterson, E, Irving, E, Widdowson, D, and Dixon R (2010) Expectations of achievement: Student, teacher and parent perceptions. Research in Education p. 36–53.

3. Wang, LC (2011) Strategies for encouraging motivations of primary school English learners. Journal of Nanjing Xiaozhuang University: No.1.

4. Wu, X and Yang, XQ (2008) Investigation and Analysis of Chinese Secondary and Primary School English Teachers. Beijing: People's Education Press.

5. Yan, R (2006) A survey and analysis of primary students' learning concept. Journal of Basic English Education p. 44–50.

6. Ministry of Education Document, April 2001.

7. Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти".

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Лахмотова Ю. В. Проблема иностранного обучения младших школьников в Китае

Рассмотрено проблему иностранного обучения младших школьников в Китае, роль учеников начальной школы в изучении английского языка, проанализированы факторы влияния на формирование успешности младших школьников: мотивация, роль ребенка, учителя, их родителей. Выявлено, что родители, ученики которых изучают английский язык, являются важными людьми, потому что они заинтересованы в изучении английского языка, и хотят, чтобы их дети применяли полученные знания в дальнейшем обучении и жизни, имели возможность свободно общаться и воспринимать речь на слух. Выяснено, что проблема мотивации, является одним из главных факторов влияния на учебный процесс в системе обучения английскому языку начальной школы не только в Китае, а и в другой любой стране. Для достижения лучших результатов этот фактор следует учитывать, как один из составляющих в решении проблемы оптимизации процесса обучения и обеспечения качественного образования.

Ключевые слова: *иностранное обучение, младшие школьники, Китай, английский язык, начальная школа, успешность.*

Lakhmotova Y. A Problem of Foreign Education Among the Young Learners in China

Was examined a problem of foreign education among the young learners in China and the role of primary school learners in learning English; were analyzed the factors which have influence on the formation of young learners success: the formation of motivation, the role of child, the role of teacher, the role of parents. China has the largest number of people involved in English language teaching and learning. Required by the national curriculum from 2001, English is a compulsory subject for Chinese primary schools. Some schools provide English language teaching from age seven, it is the first form; but the majority of primary schools start English language teaching from age nine, it is the third form.

Second language motivation has long been demonstrated as one of the most important factors for successful language learning. It was also found that parents whose children learn English, play important roles in laying the foundation for children's language learning.

Studying motivations and expectations in language learning from social-psychological perspectives is a well-established research theme in western English language teaching. Expectations come from teachers, children themselves and their parents. High expectations may lead to higher achievement.Also we found out that the problem of motivation is one of the main factors that affects on the teaching process in the educational system not only in Chine's primary school but also in any other countries. For receiving the best results, this factor should be considered, as one of the component in solving the problem of the learning process optimization and ensure quality education.

Key words: *foreign language, younger pupils, China, English language, primary school, success.*

УДК 378.14:371.134:796]:37.035.6-057.874

А. В. ЛЕОНЕНКО
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті обґрунтовано модель формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників. Розроблена модель складається із суб'єктного, цільового, змістово-процесуального та результативного блоків, ураховує положення особистісного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного підходів, реалізується поетапно та містить ціннісний, когнітивний та рефлексивно-оцінний етапи. Формування компонентів готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників (мотиваційно-особистісного, когнітивного та діяльнісного) здійснюється шляхом реалізації змісту навчання, методів, засобів і форм організації процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Ключові слова: *патріотизм, виховання, патріотичне виховання, фахова підготовка, готовність майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників.*[1]

На сьогодні важливим напрямом державної політики в галузі освіти є пошук дієвих шляхів з метою оптимізації патріотичного виховання учнівської молоді. Зважаючи на активізацію патріотичного виховання школярів у загальноосвітніх навчальних закладах, надзвичайно важливим є питання патріотичного виховання, в першу чергу, старшокласників, оскільки вони, досягнувши повноліття, стоять перед свідомим вибором подальшого життєвого та професійного шляху. Відтак важливо говорити про формування у старшокласників поваги до виконання конституційного обов'язку, захисту незалежності держави, громадянської активності, небайдужості, підтримки європейського напряму розвитку України.

Значна роль у реалізації означеного процесу відводиться вчителю фізичної культури, оскільки патріотичне виховання тісно пов'язане з фізичним вихованням та фізичною культурою.

Різним аспектам досліджуваної проблеми присвячені наукові праці, у яких: обґрунтовано специфіку патріотичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів (О. Абрамчук), військовослужбовців строкової служби Збройних сил України (А. Афанасьєв, Ю. Красильник), майбутніх офіцерів внутрішніх військ (В. Дзюба) та офіцерів запасу (Я. Зорій), курсантів (Р. Кутовий, А. Тарасюк), майбутніх офіцерів-прикордонників (В. Мірошниченко), дітей та учнівської молоді (І. Бех, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Гончаренко, В. Кіндрат, С. Оришко, Ю. Руденко, Т. Чорна), молодших школярів (О. Коркішко), старшокласників (Р. Петронгов-

© Леоненко А. В., 2015

ський), майбутніх учителів фізичної культури в позааудиторній діяльності педагогічних університетів (О. Онопрієнко).

Надзвичайну цінність також становлять наукові розвідки, у яких розкрито традиції національного фізичного виховання (О. Вацеба, О. Лях-Породько, В. Пилат, Є. Приступа, Т. Самотулка, А. Цьось та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників.

В українській педагогіці поняття "готовність до патріотичного виховання" розглядається у безпосередньому зв'язку з професійною культурою вчителя, яка, на думку дослідників, є інтегральною якістю особистості педагога, узагальненим показником професійної компетентності вчителя і метою професійного самовдосконалення [8].

Аналіз психолого-педагогічних і методичних праць, практичного досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури сприяли розробленню структурно-функціональної моделі процесу формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників. Модель (від лат. modulus – міра, зразок) – це схема зображення чи опис якогось явища або процесу в природі й суспільстві [10].

У процесі розроблення моделі було враховано два аспекти: 1) сукупність вимог, які висуває до організації навчального процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури сучасна педагогічна наука; 2) система соціальних вимог до вчителя фізичної культури з високим рівнем готовності до патріотичного виховання старшокласників. У структурі розробленої моделі виокремлюємо чотири блоки: суб'єктний, цільовий, змістово-процесуальний та результативний (рис. 1).

До суб'єктного блоку належать суб'єкти педагогічної взаємодії – майбутній учитель фізичної культури – викладач – реальний учитель фізичної культури. Діяльність суб'єктів педагогічної взаємодії спрямована на особистість старшокласника.

До цільового блоку належать:

– мета – формувати готовність майбутнього вчителя до патріотичного виховання старшокласників;

– завдання – формувати у майбутнього вчителя фізичної культури вольові якості, патріотичні переконання, знання, уміння та навички, необхідні для патріотичного виховання старшокласників.

Структурно до цільового блоку належать також методологічні підходи та принципи. Методологічний підхід розглядаємо як стратегію, що базується на основних положеннях відповідної теорії та визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [9].

Мета, завдання, методологічні принципи та прийоми підпорядковуються соціальному замовленню на підготовку майбутніх учителів фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників та освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціальності 6.010201 "Фізичне виховання".

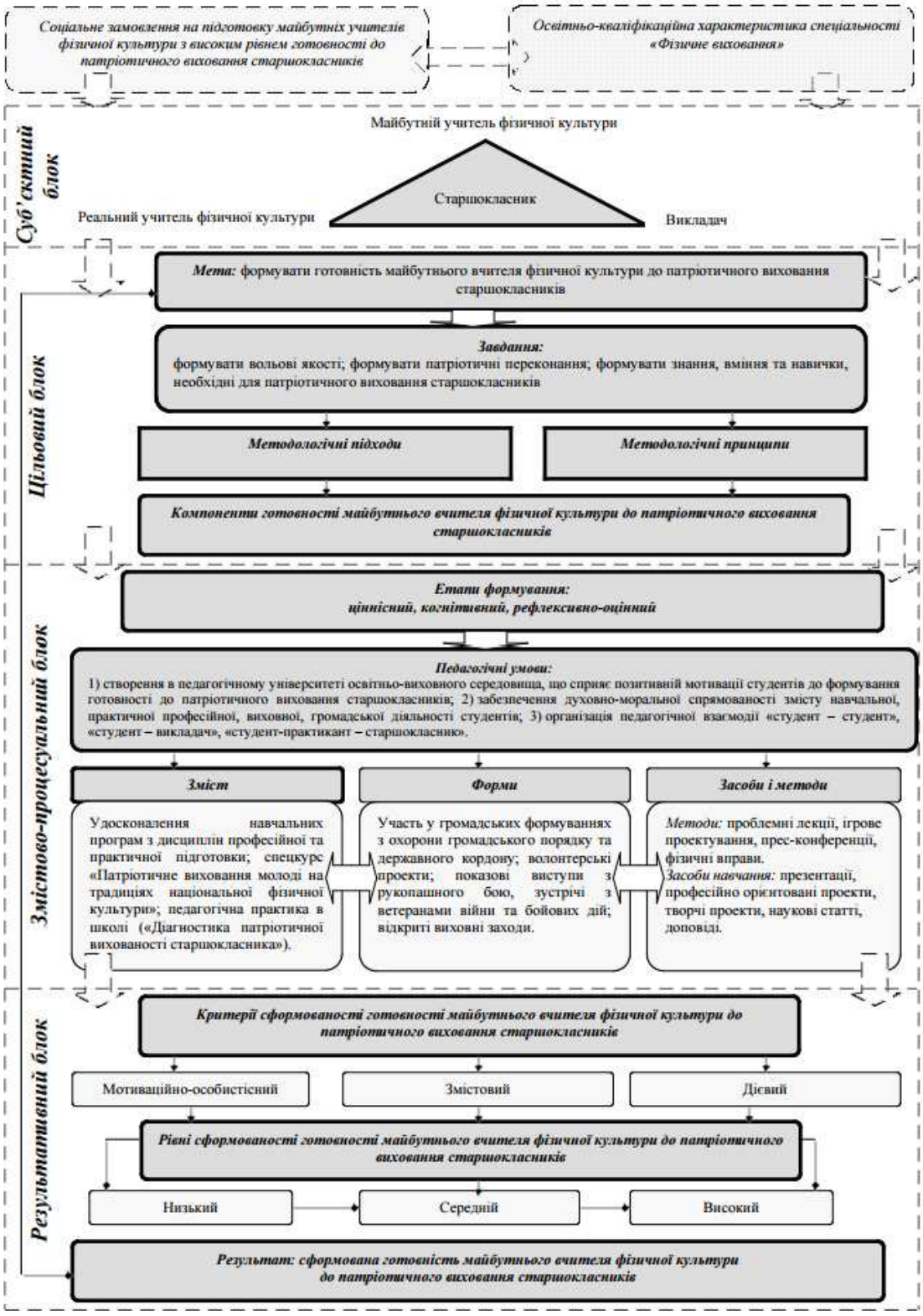

Рис. 1. Модель формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників

Вибір особистісного підходу як одного з основних у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшо-

класників обґрунтовуємо тим, що, як наголошує І. Бех [2], особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Таким чином, особистісний підхід сприяє розвитку особистості кожного вихованця та надає можливість формувати в учнів патріотичні почуття, любов до свого народу, усвідомлення громадянського обов'язку, готовності відстоювати інтереси Батьківщини.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає високий рівень і результативність підготовки фахівця; сприяє забезпеченню духовно-моральної спрямованості змісту навчальної, практичної професійної, виховної, громадської діяльності студентів; посилює професійну орієнтацію підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників; забезпечує спроможність майбутнього вчителя фізичної культури відповідати новим запитам сучасного ринку праці, створює умови для забезпечення орієнтації навчальних програм на особистість студента.

Культурологічний підхід важливий при розробленні гуманістичних засад педагогіки, оскільки її основоположна ідея людиноцентризму передбачає цінність людини як особистості, ґрунтується на визнанні її прав на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей [3]. У контексті досліджуваної проблеми культурологічний підхід передбачає вивчення складових національної культури особистості, поглиблення знань про звичаї й традиції рідного народу в галузі національної фізичної культури.

Вагомою для дослідження є позиція В. Крижка [4] щодо пріоритетності ціннісного смислу людського життя в усіх його функціональних виявах й визначення освіти як органічної частини духовного життя суспільства. Відповідно до цієї позиції важливою є професійна підготовка вчителів фізичної культури на засадах аксіологічного підходу. Як наголошує В. Крижко, саме аксіологічний підхід як "філософсько-педагогічна стратегія" показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості й проектує перспективи вдосконалення системи освіти. Аксіологічний підхід передбачає виховання загальнолюдських і культурних цінностей особистості, провідними з яких є цінність життя людини, фізичне і моральне здоров'я, цінності моральних відносин. Таким чином, завдяки аксіологічному підходу зміст освіти базується на єдності процесу навчання і виховання, загальнолюдської та національної культур.

Реалізація мети та завдань формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників здійснювалася протягом трьох послідовних етапів: ціннісного, когнітивного, рефлексивно-оцінного. Структурно ці етапи відображають змістово-процесуальний блок моделі.

Ціннісний етап передбачав формування у студентів ціннісного ставлення до патріотичного виховання. Завдання ціннісного етапу формування

готовності майбутнього вчителя до патріотичного виховання старшокласників – визначення мотивів патріотично-виховної роботи зі старшокласниками; удосконалення особистісних якостей для реалізації власних виховних можливостей з позицій учителя фізичної культури.

Виокремлений етап передбачав такі форми роботи студентів, як самостійна та науково-дослідна робота, позааудиторна діяльність. Відповідно до навчального плану практична підготовка студентів передбачала написання курсових робіт з теорії та методики фізичного виховання у VII семестрі.

У процесі реалізації ціннісного етапу формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників важливим було оволодіння студентами такими вміннями: удосконалення особистісних якостей шляхом участі в позааудиторній діяльності та активізації науково-дослідної та самостійної роботи.

Когнітивний етап. Мета – формування у студентів усвідомлення важливості патріотичного виховання; ознайомлення їх із сутністю та змістом, формами, методами, принципами патріотичного виховання, збагачення власного досвіду з метою ознайомлення студентів з навчальною та виховною педагогічною діяльністю. Завдання – ознайомлення студентів із сутністю, змістом та структурою патріотичного виховання в системі середньої освіти.

Основною формою діяльності, яка забезпечує виховання особистості студента, становлення його професіоналізму, є різні види навчальних занять. Тут відбувається виховний вплив на свідомість і волю студентів, з одного боку, через зміст навчального матеріалу, з іншого – через орієнтування студентів на навчальну працю і передусім через морально-духовний потенціал викладача [5].

З огляду на це на когнітивному етапі формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників робота зі студентами передбачала такі форми: лекційний виклад матеріалу викладачем, презентації (дисципліни “Вступ до спеціальності”, “Теорія та методика фізичного виховання”, “Організація та методика спортивно-масової роботи”, “Рухливі ігри з методикою викладання”, “Професійна діяльність у сфері фізичного виховання” за рахунок введення додаткових тематичних блоків до їх змісту та спецкурс “Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури”).

Варто наголосити, що, організовуючи навчальну діяльність, педагог має внутрішньо проектувати її на процес формування особистості з погляду завдань усебічного, гармонійного виховання: якою мірою навчальний матеріал сприятиме формуванню наукового світогляду студентів; яким чином спеціально організована пізнавальна діяльність студентів впливатиме на їх інтелектуальний розвиток, чи допоможе вона оволодінню методами самостійної пізнавальної праці; як засвоєний навчальний матеріал сприятиме становленню професіоналізму майбутнього фахівця; як впливатиме

зміст навчального матеріалу на формування почуттів, переконань, естетичних смаків, морально-духовних цінностей та ін. [5].

На когнітивному етапі важливим було оволодіння студентами такими вміннями:

– аналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми патріотичного виховання молодого покоління в діяльності вчителя фізичної культури;

– визначати роль патріотичного виховання в системі фізичної культури;

– спостерігати, аналізувати й узагальнювати досвід роботи викладачів з метою вдосконалення власної педагогічної майстерності;

– засвоювати теоретичний матеріал з метою збагачення суми знань про сутність, зміст та методи патріотичного виховання старшокласників.

Рефлексивно-оцінний етап. Мета – діяльність студентів, спрямована на їх залучення до навчально-виховного процесу за рахунок активності на практичних заняттях та проходження педагогічної практики. Наприкінці кожного навчального семестру студенти виконують обов'язкову навчальну програму: "Нормативи фізичної та спеціально-прикладної підготовки студентів".

Завдання: активізація діяльності студентів на практичних заняттях з дисциплін "Вступ до спеціальності", "Теорія та методика фізичного виховання", "Організація та методика спортивно-масової роботи", "Рухливі ігри з методикою викладання", "Професійна діяльність у сфері фізичного виховання" та спецкурсу "Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури"; орієнтування студентів на практичну діяльність на місці вчителя фізичної культури в період педагогічної практики [6; 7].

Застосовувалися такі форми роботи зі студентами: диспути, бесіди, вікторини, опитування, підготовка презентацій, проектів, творчих та показових робіт. Також широко застосовувалися такі форми роботи зі студентами: організаційна, колективна, індивідуальна. Доречно наголосити, що успішність проходження педагогічної практики є комплексним показником професійної готовності студента до діяльності вчителя.

Успішність визначалася трьома рівнями: рівень сформованості професійно-педагогічних знань, умінь і навичок; рівень осмислення студентами своєї підготовленості до практичної діяльності, визначення чіткої мети, завдань та змісту; рівень професійної спрямованості майбутніх учителів, їх свідомої активності, сформованості інтересу до проведення виховних і спортивно-масових заходів, відповідальне ставлення до виконуваної роботи [1].

У процесі реалізації рефлексивно-оцінного етапу формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників важливим було оволодіння студентами такими вміннями:

– планувати патріотично-виховну роботу з учнями в урочній, позаурочній та позашкільній діяльності;

– розробляти плани-конспекти, сценарії позакласних виховних заходів;

– створювати проекти, творчі роботи з метою реалізації патріотично-виховного впливу на особистість учня.

Патріотичне виховання майбутнього вчителя фізичної культури здійснювалося за такими напрямами:

– державним – базується на забезпеченні з боку держави системи військово-патріотичного виховання;

– соціальним – ґрунтується на засвоєнні норм моралі та їх дотриманні; орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу;

– психолого-педагогічним – ґрунтується на вивченні психологічних особливостей молоді, їх урахуванні у процесі підготовки юнаків до військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду військово-патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності;

– правовим – передбачає формування глибоких правових знань, прищеплення високої правової культури.

Методами патріотичного виховання є:

– переконання – формування впевненості в суспільній корисності діяльності з підготовки до захисту Вітчизни;

– стимулювання – реалізується в різноманітних формах заохочення та змагання;

– особистий приклад – діяльність тренера-викладача, який має бути взірцем для молоді та повинен забезпечити педагогічні вимоги, вміє дати доручення і перевірити його виконання;

– самопідготовка – процес активного формування і самовдосконалення, виховання почуття патріотизму, яке реалізується шляхом самозобов’язання, самостійного навчання та самоконтролю.

Формами патріотичного виховання є: лекції, бесіди, розповіді, екскурсії до музеїв, установ, підприємств, вищих навчальних закладів, зустрічі з ветеранами війни, праці та військової служби, походи по місцях бойової слави, пошукова робота, участь у роботі клубів та гуртків фізично-патріотичного спрямування, громадських об’єднань, організацій сприяння прикордонній службі тощо.

Результативний блок моделі відображає оцінювання результатів процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників та охоплює критерії (мотиваційно-особистісний, змістовий, дієвий) з відповідними показниками, що в комплексі характеризують три рівні сформованості такої готовності: низький, середній, високий.

При дотриманні виокремлених підходів, повноцінному забезпеченні обґрунтованих педагогічних умов комплексом відповідних методів і форм

результат реалізації елементів моделі вбачаємо у сформованості у майбутніх учителів фізичної культури готовності до патріотичного виховання старшокласників.

Висновки. Вивчення теорії і практики підготовки майбутнього вчителя фізичної культури засвідчує, що реалізувати соціальне замовлення на підготовку вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників можливе за умови вдосконалення змісту такої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. На цій основі автором розроблено та науково обґрунтовано модель формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників. Перспективним вважаємо розгляд питання удосконалення навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури відповідно до зміни освітніх стандартів.

Список використаної літератури

1. Балахнічова Г. Формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури : навч. – метод. матеріали для студентів випускних курсів ін-тів фіз. культури / Г. Балахнічова, Л. Заремба. – Луцьк : РВВ Вежа, 2004. – 82 с.

2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук. – метод посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

4. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посібник / В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.– 486 с.

6. Леоненко А. В. Дидактичне та навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників / А. В. Леоненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : педагогіка і психологія : зб. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45.– Ч. 2. – С.174–182.

7. Леоненко А. В. Запровадження спецкурсу “Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури” у процес фахової підготовки майбутнього вчителя / А. В. Леоненко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград, 2014. –С. 406–414.

8. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навчально-методичний посібник / авт. кол. : І. Д. Бех, К. О. Журба, В. А. Киричок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 240 с.

9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.

10. Шарафеева А. Б. Оценка физкультурно-рекреационной компетентности будущего специалиста по физической культуре / А. Б. Шарафеева // Вестник Томского государственного университета. – 2013. - № 370. – С. 144–147.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Леоненко А. В. Обоснование модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников

В статье обоснована модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников. Разработанная модель состоит из субъектного, целевого, содержательно-процессуального и результативного блоков, учитывает положения личностного, культурологического, ак-

сиологического, компетентностного подходов, реализуется поэтапно и включает ценностный, когнитивный и рефлексивно-оценочный этапы. Формирование компонентов готовности будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников (мотивационно-личностного, когнитивного и деятельностного) осуществляется путем реализации содержания обучения, методов, средств и форм организации процесса подготовки будущего учителя физической культуры.

Ключевые слова: *патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, профессиональная подготовка, готовность будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников.*

Leonenko A. The model of Forming the Future Physical Education Teachers' Readiness for Patriotic Education of Senior Pupils

The model of forming the future physical education teachers' readiness for patriotic education of senior pupils was theoretically grounded and implemented. The model contains such blocks as subjects, purposes, content and activity, results. It takes into account the concepts of personal, cultural, axiological, competence approaches and is realized according to the following stages: motivational, cognitive and reflexive, each of them having its own content, forms, and methods. Implementing the model results in formed future physical education teachers' readiness for patriotic education of senior pupils. Based on the results of the research work, educational and methodical complex that promotes the development of future physical education teachers' readiness for patriotic education of senior pupils was worked out and implemented.

The study of the theory and practice of preparation of future teacher of physical culture shows that to realize a social order for the training of teachers of physical culture to the patriotic education of senior pupils is possible under condition of improvement of the content of such training in higher pedagogical educational institution. On this basis, the author developed and scientifically grounded model of formation of readiness of future teacher of physical culture to the patriotic education of high school students.

The model of formation of readiness of future teacher of physical culture to the patriotic education of senior pupils is an abstract theoretical construction that operates according to social demand, the educational and qualification requirements of the specialization, subject to the problems of forming of future physical culture teachers qualities, patriotic beliefs, knowledge, abilities and skills necessary for patriotic education of senior pupils.

Key words: *patriotism, education, patriotic education, professional training, future physical education teacher readiness for patriotic education of senior pupils.*

УДК 37.011.3:372.461

Г. А. МАРИКІВСЬКА
викладач
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ

У статті обґрунтована доцільність використання комунікативно-ситуативних завдань, що передбачають моделювання різноманітних життєвих ситуацій.

Ключові слова: *мовленнєва культура, мовленнєва ситуація, комунікативно-ситуативні завдання.*

Ми живемо в добу інформаційного суспільства – інформація про довкілля практично щомиті супроводжує кожного з нас. У зв'язку з цим, питання відбору інформації й правильного та вчасного її подання є актуальним для сучасної людини. Адекватно сприймати та перетворювати отриману інформацію, безпосередньо застосовувати її на практиці може людина з розвинутими мовленнєвими здібностями, певним рівнем мовленнєвої культури.

Серед стратегічних завдань освіти є відродження пріоритетного розвитку особистості на основі вивчення мови, літератури, а також культури, традицій та звичаїв народу, створення умов для досягнення якісно нового рівня знань державної мови. Пошук шляхів вирішення зазначених завдань пов'язаний із дослідженням комплексу питань, серед яких чільне місце посідає формування мовленнєвої культури випускників середніх навчальних закладів.

Розв'язання стратегічних завдань освіти є можливим не тільки в школі, а й у центрах довузівської підготовки, основною метою яких є ліквідація розриву в рівні знань і здібностей молоді при переході із загальноосвітнього рівня на рівень професійної освіти.

Сьогодні відбувається розширення поняття "довузівська підготовка", яка розуміється не як вузькоспрямована діяльність для підготовки до складання ЗНО, а як комплекс заходів, спрямованих на готовність абітурієнтів свідомо обрати майбутню професію, продовжувати освіту у вищих навчальних закладах. У цьому зв'язку є актуальними питання формування мовленнєвої підготовки і мовленнєвої культури абітурієнтів.

Проблема формування мовленнєвої компетентності і культури мовлення з різних боків розглядалася у дослідженнях науковців. Роботи О. Бодальова, Г. Ковальова, О. Леонтьєва та ін. присвячені розвитку комунікативного потенціалу особистості; М. Корнєва, О. Коропецької та ін. – дослідженню місця й ролі спілкування у розвитку та становленні особистості; С. Богдан, Н. Вітюк, О. Усової та ін. – розвитку комунікативних та

© Мариківська Г. А., 2015

мовленнєвих умінь; О. Леонтьєва, Б. Ломова, К. Платонова та ін. – сутності та структурі комунікативних здібностей; Л. Анцигіної, В. Барковського, В. Будянської, Г. М'ясоїд, О. Рембач та ін. – комунікативній та мовленнєвій культурі, а також культурі ділового спілкування; Н. Бондаренко, Н. Веніг, І. Стіліану – особливостям мовленнєвої підготовки старшокласників. Проблема довузівської освіти знайшла своє відображення у працях сучасних вітчизняних учених: Г. Балла, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пєхоти тощо. За останні роки окремі аспекти довузівської підготовки були об'єктами дисертаційних досліджень (П. Гончарук, Л. Григорук, В. Федяєва, Д. Філіппов, С. Селівестров тощо).

Проблема використання різноманітних мовленнєвих ситуацій на заняттях з мови знайшла відображення у роботах Н. Веніг, В. Капінос, Т. Ладиженської, М. Соловейчик та інших вчених. Вони вважають, що саме такі ситуації допомагають наблизити навчання до істотних умов спілкування, навчити способам спілкування в залежності від різних умов, створюють в учнів мотив і бажання говорити. Однак, незважаючи на велику кількість робіт, у яких знайшла відображення ця проблема, питання, пов'язані з використанням комунікативно-ситуативних завдань в процесі мовленнєвої підготовки майбутніх абітурієнтів, не було розглянуто. Тому дана стаття присвячена мовленнєвій підготовці старшокласників – майбутніх абітурієнтів.

Мета статті полягає у тому, щоб показати доцільність використання комунікативно-ситуативних завдань на заняттях з української мови на підготовчих курсах ВНЗ.

Виходячи з мети даної статті, ми ставимо такі завдання: показати можливість формування мовленнєвої культури за допомогою використання комунікативно-ситуативних завдань; побудувати комплекс комунікативно-ситуативних завдань, що передбачають моделювання різноманітних життєвих ситуацій.

Формування мовленнєвої культури можливо тільки за умов мовленнєвого спілкування. Щоб підготувати учнів до активної участі у мовленнєвому спілкуванні, потрібно ставити учнів перед необхідністю розв'язувати комунікативні завдання, вивчати в єдності систему мовних одиниць і правила їх функціонування, процес реалізації мовних одиниць у мовленнєвому акті (говорінні, читанні, слуханні, письмі). Продуктом функціонування мовних одиниць у конкретних мовленнєвих ситуаціях повинно бути створення текстів (висловлювань) [7].

Н. Веніг зазначає, що мовленнєві ситуації, а також комунікативно-ситуативні завдання дають можливість вплинути на процес формування висловлювань, спонукатимуть учнів до створення текстів, викликатимуть у них потребу у висловлюваннях [1].

Важливим для створення мовленнєвих ситуацій є розуміння мовлення як діяльності. Як відзначає І. Зимня, "… загальна структура діяльності людини (як процесу активного безпосередньої чи опосередкованої цілесп-

рямованої і усвідомленої взаємодії суб'єкта з оточенням) поряд з суспільно-виробничою (трудовою) та пізнавальною включає і її суспільно-комунікативну діяльність. Остання являє собою складний процес взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови як системи одиниць і правил оперування ними, виявляється у мовленнєвій діяльності (говорінні, слуханні, а також читанні і письмі). Вербальне спілкування є формою реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність може розглядатися як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей в процесі їх вербального спілкування" [4, с. 34]. На думку О. Гойхмана, Т. Надєїної, мовленнєва діяльність як один з видів діяльності людини характеризується цілеспрямованістю і складається з декількох послідовних фаз: орієнтування, планування (у формі внутрішнього програмування), реалізації і контролю. В залежності від цих фаз здійснюється кожна мовленнєва дія. Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, який пробуджує людину до мовленнєвої дії (наприклад, до висловлювання). Приклади мовленнєвих ситуацій: необхідність відповісти на питання, зробити доповідь про результати роботи, написати листа, поспілкуватись з товаришем тощо. Мовленнєва ситуація породжує мотив висловлювання, який в окремих випадках переростає у потребу здійснення цієї дії [2].

Л. Шевцова розглядає складники частини мовленнєвої ситуації: Де спілкуємося? (місце спілкування: офіційні чи неофіційні обставини); З ким? (адресат мовлення); З якою метою? (спілкування, повідомлення, вплив на адресата) [6, с. 11].

Отже, проаналізувавши все вищезазначене, можна зробити висновок, що ситуація спілкування здійснює суттєвий вплив на комуніканта. Ця залежність враховується у методиці викладання української мови взагалі, і методики навчання мовленнєвої культури, зокрема. При навчанні мовленнєвому спілкуванню перспективним прийомом є навчально-мовленнєва ситуація.

На думку Н. Веніг, навчально-мовленнєва ситуація – це "мовленнєва ситуація, що створюється вчителем, яка припускає спонукання учня до конкретного висловлювання, близькому до того, яке здійснюється у дійсності… Навчально-мовленнєва ситуація відтворює обставини реальної дійсності, тому її структура схожа зі структурою істотної мовленнєвої ситуації, яка може бути представлена наступним чином: 1) опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування: подія; учасники комунікації та їх взаємовідношення; мета мовленнєвого висловлювання; місце дії; 2) мовленнєвий стимул, що програмує мовленнєву реакцію учнів. Крім структури, навчально-мовленнєву ситуацію зближують з істотною й інші ознаки: а) навчально-мовленнєва ситуація відтворює основні умови істотної мовленнєвої ситуації, що є необхідними і достатніми для здійснення мовленнєвої дії; б) як в істотній, так і в навчальній ситуації, комунікативна спрямованість та характер мовленнєвої реакції є визначеними й однознач-

ними: однакові умови породжують і однаковий продукт; в) навчально-мовленнєву ситуацію можна повторити, "розібрати"; істотна мовленнєва ситуація також може повторюватися як в життєвій практиці різних людей, так і в життєвому досвіді однієї людини" [1, с. 29-30].

Л. Шевцова зауважує: "Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, необхідно ввести учня у мовленнєву ситуацію і навчити його орієнтуватися у ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування. Ця проблема може бути вирішена за допомогою ситуативних завдань… Ці види робіт стимулюють мислення учнів, викликають у них інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню активність у формуванні знань, умінь і навичок; розширюють можливості практичного застосування вивченого матеріалу" [6, с. 12].

На думку Н. Веніг, саме навчально-мовленнєва ситуація лежить в основі комунікативно-ситуативних задач. Розроблюючи цей вид навчального завдання, дидакти певною мірою спираються на психологічні розробки.

Л. Шевцова зазначає: "Виконання ситуативного завдання передбачає закріплення знань, реалізацію й формування навичок та вмінь у конкретній ситуації, змодельованій за допомогою словесного опису чи інших засобів навчання, і сприяє процесу пізнання через спостереження та сприймання" [6, с. 12].

"Комунікативно-ситуативна задача розуміється як тип мовленнєво-мисленнєвої задачі, у процесі розв'язання якої, учень відносно самостійно оволодіває новими знаннями з культури спілкування і вдосконалює свої комунікативні уміння, аналізуючи мовленнєву ситуацію, викликане нею ситуативне мовлення чи створюючи на основі ситуації власні висловлювання. Структуру комунікативно-ситуативної задачі складають її умови і питання, що спрямовують процес їх аналізу. Умови можуть бути декількох видів: 1) Умови включають лише мовленнєву ситуацію. Такі задачі можна розділити на два підвиди в залежності від завдань, які можуть бути наступними: а) вибір одного з варіантів ситуативного мовлення із запропонованих; б) створення власного ситуативного мовлення на основі даної ситуації спілкування; 2) умови включають тільки ситуативне мовлення. Треба вирішити, у якій життєвій ситуації є можливим таке спілкування; 3) умови включають мовленнєву ситуацію і викликане нею ситуативне мовлення. Важливо вирішити, які помилки були допущені в ході спілкування, і виправити їх" [1, с. 32].

Отже, розв'язання комунікативно-ситуативних задач, тобто задач спілкування, веде до виявлення комунікативної активності учнів, стимулюванню їх самостійної мовленнєвої діяльності, постійного пошуку їх залучення до комунікативної взаємодії.

Однак слід пам'ятати, що формування мовленнєвої культури шляхом постановки і розв'язання комунікативно-ситуативних задач потребує створення умов, максимально наближених до реальної комунікації, до справж-

нього спілкування. Це потребує від викладача пошуку комунікативно значимого мовленнєвого матеріалу, який буде співвідноситися з мовленнєвою темою заняття.

Наведемо декілька прикладів комунікативно-ситуативних завдань, що ми використовували на заняттях з української мови на підготовчих курсах:

Завдання 1. Ви один з керівників органів державної влади. Разом із колегами ви дійшли висновку, що діяльність хімічного концерну, який знаходиться у вашому місті, загрожує здоров'ю й життю мешканців міста, а це підприємство необхідно терміново закрити або вжити заходів до його реконструкції. Побудуйте конструктивний діалог між керівником органів державної влади і директором хімічного концерну. Умова: тут ніде не можна говорити "ні" або "так".

Місце (де спілкуємося?): облдержадміністрація.

Адресат (з ким спілкуємося?): директор хімічного концерну.

Мета (з якою метою?): переконати директора заводу вжити заходів до невідкладної реконструкції підприємства або закриття цього підприємства.

Завдання 2. Ви працюєте в туристичній агенції. Останнім часом справи в агенції не дуже добрі: таких фірм багато, велика конкуренція. Наближається пора літнього відпочинку. Побудуйте конструктивний діалог між туристичним агентом і клієнтом щодо переваг вашої компанії у наданні туристичних послуг.

Місце (де спілкуємося?): туристична агенція

Адресат (з ким спілкуємося?): клієнт агенції

Мета (з якою метою?): умовити клієнта скористатися послугами агенції.

Завдання 3. У школі побудований новий спортмайданчик, потреба в якому була багато років. Зараз працюють представники місцевого каналу телебачення, проводять зйомки передачі "Наш край". Вам потрібно виступити з вітальною промовою. Побудуйте промову, у якій привітаєте всіх учнів школи з отриманням нового спортмайданчика і подякуєте спонсорам за допомогу.

Місце (де спілкуємося?): місце перед новим спортмайданчиком

Адресат (з ким спілкуємося?): представники місцевого каналу телебачення.

Мета (з якою метою?): привітати учнів і вчителів, подякувати спонсорам.

Висновки. Формувати мовленнєву культуру можливо в процесі виконання комунікативно-ситуативних завдань. Такі завдання допоможуть наблизити навчання до істотних умов спілкування, навчать способам спілкування в залежності від різних умов, створять в учнів мотив і бажання говорити.

Список використаної літератури

1. Вениг Н. Н. Формирование речевой компетенции старшеклассников: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонский государственный педагогический университет. – Херсон, 2001. – 179 с.

2. Гойхман О. Я. Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации : учебник для студентов вузов, специализирующихся в области сервиса / Под ред. О. Я. Гойхмана. – М. : Изд. дом "ИФРА-М", 1997. – 271 с.

3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХ1 століття") // Освіта, 1993. – № 44-46.

4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы / Зимняя И. А. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ1 столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

6. Шевцова Л. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів / Л. Шевцова // Українська мова та література в школі № 2. – 2001. – С. 11-17.

7. Шелехова Г. Про систему роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів / Г. Шелехова // Дивослово. – 1994. – № 1. – С. 26-29.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Марикивская Г. А. Формирование речевой культуры старшеклассников в процессе выполнения коммуникативно-ситуативных заданий

В статье рассмотрена целесообразность использования коммуникативно-ситуативных заданий, которые предполагают моделирование разнообразных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: *речевая культура, речевая ситуация, коммуникативно-ситуативные задания.*

Marykivska H. Forming the Culture of Speech for High School Students in the Process of Completing the Communicative-Situational Tasks

The article shows the appropriateness of communicative and situational tasks for the Ukrainian language students of the university preparatory courses. The problem of forming the culture of speech is of current importance. High school graduates must be fluent in spoken and written language in different life situations, clearly and appropriately express their thoughts.

In carrying out communicative and situational tasks students are relatively independent in acquiring new knowledge of the communication culture and improving their communication skills while analyzing communicative situation, situational speech, or creating a situation based on their own statements.

Performing communicative and situational tasks help to bring learning to the natural conditions of communication, teaching methods of communication, depending on various conditions, motivates students to speak up. Students learn to formulate their thoughts and express them correctly, prove and debate them, to model different situations, to listen to the others, respect alternative ideas, to find rational solutions for the problem. Using communicative and situational tasks helps to the form the independent work skills and perform the creative work. Communicative-situational tasks develop skills for constructive interactions, promote the increase in students' motivation to learn.

Key words: *speech culture, speech situation, communicative and situational tasks.*

УДК 376.1 – 056.34 – 057.874:37.018.4

Л. О. ПРЯДКО
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ВРАХУВАННЯ СПЕЦИФІКИ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті зазначаються основні проблеми реалізації інклюзивної моделі навчання у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Для всіх дітей з особливими освітніми потребами, притаманні спільні порушення розвитку, які слід враховувати педагогам загальноосвітніх закладів під час організації інклюзивного навчання. Крім специфічних проявів порушень розвитку зазначена загальна особливість нервової системи всіх дітей з особливими освітніми потребами – виснажлива та вразлива нервова система і відповідно, необхідність обережного підходу до природи дитячого мозку, дбайливого ставлення до потенційних можливостей мозку, дотримання охоронно-педагогічного режиму.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, специфіка розвитку, діти з розладами спектру аутизму.*

Втілення у життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто залучений до реалізації технології інклюзивного навчання. Поява нової моделі вимагає від педагогів не лише залучення учня з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, але й розуміння ними типологічних порушень кожної нозології дітей та співпрацю з іншими фахівцями. Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими на нові ідеї, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей.

Справжній учитель, який прагне допомогти дитині з особливими освітніми потребами завжди стурбований професійними питаннями: Що маємо? Що повинно бути? Що необхідно зробити, щоб було так, як потрібно?

Відомий дослідник в Україні та за її межами І. Підласий зазначає, що “учителеві треба бачити і розуміти цілісну, а не розкладену на мислення, волю, темперамент людину, розуміти, навчати і виховувати її як єдність усіх якостей. Учень повинен завжди виступати перед нами цілісним, бо поводиться він і діє, як завершене ціле, а не як набір диференційованих частин. Тільки на цьому шляху нас очікує успіх” [3, с. 271]. Вважаємо за необхідне доповнити, що через такі терени порушень, треба ще й уміти побачити потенційні можливості дитини.

Реалізація інклюзивної практики в освіті порушує дуже важливі проблеми:

1) як в умовах загальноосвітнього навчального закладу забезпечити якісне оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами основними академічними знаннями, уміннями та навичками;

© Прядко Л. О., 2015

2) як максимально реалізувати збережені функції дитини та компенсувати порушені;

3) як соціалізувати й адаптувати до життя у суспільстві дитину з особливими освітніми потребами.

Вирішення саме цих проблем, на нашу думку, буде показником ефективності інклюзивного навчання.

Проблемі реалізації інклюзивного навчання присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Е. Агафонової, М. Алексєєва, С. Алехіної, В. Бондаря, О. Денисової, А. Колупаєвої, О. Леханової, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Понікарової, С. Сабельнікової, Т. Сак, Л. Савчук, В. Синьова, В. Тищенка, І. Хафізулліної, Л. Шипіциної, Л. Яценюк, Є. Ямбург та інших. Не дивлячись на такі значні наукові доробки, все ж не до кінця залишається вивченою проблема врахування специфіки порушень розвитку учнів різних нозологій під час реалізації інклюзивного навчання.

Мета статті – розкрити специфіку врахування порушень розвитку дітей з порушенням інтелекту та розладами аутичного спектру в реалізації інклюзивного навчання.

У педагогіці, як і кожній науці, яка стосується формування людської особистості, кожна інновація повинна враховувати попередній світовий досвід взагалі, та вітчизняний досвід, зокрема. Набагато легше побудувати пандуси, забезпечити підручниками інклюзивні школи, здійснити перепідготовку кадрів, хоча це теж фінансово складно, але набагато важче створити справжній інклюзивний освітній простір. Цей простір має ґрунтуватись на принципах: індивідуального підходу; міждисциплінарного підходу; варіативного розвиваючого середовища; варіативної методичної бази навчання і виховання; модульної організації освітніх програм; самостійної активності дитини; сімейно орієнтованого супроводу.

Оскільки інклюзивна школа повинна підлаштовуватися під потреби всіх учнів, то вона повинна вивчити ці потреби. Для всіх дітей з особливими освітніми потребами, притаманні спільні порушення розвитку, які слід враховувати педагогам загальноосвітніх закладів під час організації інклюзивного навчання.

Вивчення школяра є основою правильного його навчання. Тільки правильний педагогічний прогноз допоможе вчителю скласти кваліфікований висновок про необхідність та доцільність тих чи інших педагогічних дій. Більшість учителів, які зацікавлені в результативності навчання дитини з особливими освітніми потребами шукають готових відповідей у педагогічній та інколи й спеціальній літературі, але їх не знаходять. Жодна найавторитетніша книга, розгорнутий висновок психолого-медико-педагогічної консультації не дасть необхідного результату. Для цього треба ретельно вивчити дитину.

Вивчення дитини, на думку вченої С. Миронової, являє собою з’ясування таких основних аспектів: категорії порушення і конкретний

клінічний діагноз; збережених сторін психіки, можливостей дитини; структури порушення, первинного дефекту, вторинних відхилень, наявності педагогічної занедбаності; наявного рівня знань, умінь і навичок дитини стосовно відповідного стандарту освіти; впливу порушення на здатність дитини до навчання, її поведінку, спілкування; індивідуальних особливостей пізнавальних процесів; темпу діяльності та динаміки втомлюваності; самооцінки дитини і ставлення дитини до власних труднощів у навчанні, спілкуванні тощо; особливостей емоційно-вольової сфери; характерологічних особливостей; поведінки дитини; рівня самостійності; спрямованості особистості дитини (інтереси, потреби, схильності, можливості, цінності) [1, с. 74].

Саме ці специфічні порушення повинні бути покладені в основу складання індивідуальної програми розвитку, проведення уроків в інклюзивному класі, оцінювання досягнень учнів та визначення подальших перспектив розвитку дитини.

Крім специфічних проявів порушень слід пам’ятати і про загальну особливість нервової системи у всіх дітей з особливими освітніми потребами – виснажливість та вразливість нервової системи. “Оскільки охоронний режим передбачає орієнтоване на структуру дефекту оптимальне поєднання розумового і фізичного навантаження, активного й пасивного відпочинку, перебування на свіжому повітрі, комфортних фізичних умов, сповільнених темпів навчання, заходів, спрямованих на зміцнення нервової системи та загартування організму, забезпечення емоційної підтримки” [1, с. 156].

В умовах загальноосвітнього навчального закладу важливе значення має обережний підхід до природи дитячого мозку дитини, дбайливе ставлення до потенційних можливостей мозку, дотримання охоронно-педагогічного режиму. Ось із цього, у першу чергу, починається навчання, бо мозок є органом учіння.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти ми знаходимо таке визначення поняття “інклюзивне навчання” – це комплексний процес забезпечення до рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Якісна освіта для дітей із особливими освітніми потребами це передусім забезпечення корекційно-розвивальної складової навчання.

Якісна освіта для дітей з порушенням пізнавальної діяльності це, передусім, освіта, яка враховує специфіку порушень розвитку. Особистісно орієнтовані методи навчання дітей із порушенням пізнавальної діяльності повинні, у першу чергу, враховувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це має бути: подача матеріалу невеликими порціями; повільний темп засвоєння нового матеріалу; максимальне використання наочності; постійне повторення; уникнення психотравмуючих ситуацій; стимулювання найменших досягнень дитини; надання індивідуальної допомоги: при несформованості фонематичного сприймання замість диктанту можна дати списування тексту; при труднощах письма за зразком запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах; при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо; при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її у практичному плані.

Діти з розладами спектру аутизму є особливою категорією в сучасній інклюзивній практиці. Вони вимагають різних моделей навчання, щоб реалізувати свій потенціал.

Так, дослідниця Т. Скрипник визначає такі правила роботи з дітьми, які мають розлади спектру аутизму: 1. Варто надавати дитині можливість працювати в притаманному їй темпі. 2. Бажано регулярно змінювати види діяльності та форми роботи на уроці. 3. Варто слідувати за природними потребами дітей, а не нав'язувати свої. 4. Створення умов для адаптації дитини полягає у тому, щоб дитина була не стільки успішною у навчанні, скільки у спілкуванні. 5. Візуалізація завдань [5, с. 50].

Висновки. Із залученням дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору гостро постає питання їх соціалізації, якості освіти. Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми проблемами є створення інклюзивного простору, який передусім передбачає наявність спеціально підготовлених педагогів, спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / [кол. авторів за заг. ред. С. П. Миронової]. – Камянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.

2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : " А. С. К. ", 2012. – 308 с.

3. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий. – Х. : Вид. група "Основа", 2019. – 360 с.

4. Синьов В., Бондар В. Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії? / В. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко // Рідна школа. – 2012р. – № 8-9. – С. 20-27.

5. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : науково-методичний посібник / Т. В. Скрипник. – Кіровоград : Імекс- ЛТД, 2013. – 54 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський / Т. 5 Статті. – К. : "Рад. Школа" – 1977. – 639 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Прядко Л. А. Учет специфики нарушений развития учащихся с особыми образовательными потребностями реализации инклюзивного обучения

В статье раскрываются основные проблемы реализации инклюзивной модели обучения в современном общеобразовательном учебном заведении: овладение основными академическими знаниями, умениями и навыками, с учетом типологических особенностей детей с разной нозологий в условиях общеобразовательного учебного заведения; реализация сохранных функций мозга ребенка и компенсация нарушений развития; социализация и адаптация к жизни в обществе ребенка с особыми образовательными потребностями. Кроме специфических проявлений нарушений развития указана общая особенность нервной системы всех детей с особыми образовательными потребностями – изнурительная и уязвимая нервная система и, соответственно, необходимость осторожного подхода к особенностям детского мозга, бережного отношения к потенциальным возможностям мозга, соблюдение охранно-педагогического режима.

Ключевые слова: *инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, специфика развития, дети с расстройствами спектра аутизма.*

Pryadko L. Considering Specifics of Developmental Disorders of Children with Special Educational Needs in Inclusive Education Implementation

The article deals with problems of implementation of inclusive education in modern general educational institution: mastering basic academic knowledge and skills, taking into consideration typological characteristics of children with different nosology in terms of educational institution; implementation of stored functions of children and compensation of developmental disorders; socialization and adaptation to life in society of a child with special educational needs. Since the inclusive school must adapt to needs of all students, it must learn these needs. Common developmental disorders, inherent to all children with special educational needs, should be considered by secondary schools teachers during the organization of the process of inclusive education. The main attention is devoted to highlighting main specific disorders of children with special educational needs and autism spectrum disorders. Teacher should make individual program of student's development, teach lesson in inclusive classrooms and evaluate students' achievements methodically correctly. Besides specific signs of mentioned developmental disorders, general features of nervous system of children with special educational needs – exhausting vulnerable nervous system and, therefore, the need for a cautious approach to the nature of the child's brain; careful attitude to the potential brain abilities, maintaining safety-pedagogical regime, are given.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, specifics of development, children with autism spectrum disorders.*

УДК 378.147

І. В. РАДЧЕНЯ
старший лаборант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття містить дослідження теоретичних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкових класів щодо формування здорового способу життя молодших школярів. Розкривається зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, який повинен бути спрямований на формування у студентів певних компонентів саморозвитку. Розглядається нова стратегія підготовки вчителя початкових класів на сучасному етапі (формування у студентів професійних якостей). Аналізуються основні принципи валеологічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, які розвивають їх знання та вміння щодо формування здорового способу життя в учнів початкових класів.

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологія, підготовка, майбутній учитель, принципи, стратегія.*

В умовах економічної та екологічної кризи в Україні збереження здоров'я підростаючого покоління віднесено до кола пріоритетних проблем. Так, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. зазначається, що пріоритетом державної політики має бути "…формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді…" [5].

До початку XX ст. умови існування людства визначала сама природа. Людина ж до цих умов біологічно пристосовувалася впродовж усього попереднього періоду існування. Але з того часу, як вона почала активно змінювати умови своєї життєдіяльності, позначився її вплив на зміни в самій природі. Ці зміни в останній чверті XX ст. набули катастрофічного масштабу.

Як стверджують науковці, загроза здоров'ю людини розглядається світовою спільнотою як додаткова до раніше визначених загроз планетарного масштабу – загроза світової війни, екологічні катаклізми, контрасти в економічних рівнях країн планети, демографічна загроза, нестача ресурсів планети, наслідки науково-технічної революції, проблеми техногенного походження. Вони вважають, що це є антропологічна катастрофа, сутність якої визначається основним законом природи: кожен біологічний вид вимирає, якщо змінюються умови існування, до яких він був пристосований тисячоліттями впродовж своєї еволюції.

За останнє десятиріччя значно збільшилася чисельність дітей, які мають хронічні захворювання та функціональні відхилення стану здоров'я. Аналіз деяких наукових досліджень підтверджує, що тільки кожна п'ята

© Радченя І. В., 2015

дитина є здоровою; здоров'я школярів значно погіршилося не лише в Україні, але й в країнах СНД [2].

Спосіб життя відноситься до провідних факторів, які формують здоров'я, фізичний і нервово-психічний розвиток дітей шкільного віку. Це набуває особливої важливості в період, коли система освіти перебуває в стадії постійних змін, а саме:

– має негативний вплив мікросоціальних, біологічних і психологічних факторів школи та сім'ї ;

– має збільшення числа захворювань учнів у школі, зокрема збільшення чисельності дітей із хронічною патологією, зниженою гостротою зоруі порушеннями опорно-рухового апарату [3].

У таких умовах до особистості вчителя висуваються підвищені вимоги щодо його професійних і особистісних якостей. Він має бути не лише висококваліфікованим спеціалістом-професіоналом у межах викладання свого предмета, а й людиною високої валеологічної культури у своїй професії. Статус і роль учителя як професіонала і творчої особистості визначаються його валеологічною підготовленістю. Забезпечення радикального підвищення професіоналізму у поєднанні з загальною валеологічною культурою передбачає процес різнобічного розвитку майбутнього вчителя, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної та валеологічної підготовки.

Вирішення означених завдань потребує трансформації ціннісного змісту підготовки майбутнього вчителя, зокрема: уміння вести проектну, дослідницьку діяльність; бути не стільки носієм цінностей, скільки дослідником оздоровчо-освітніх процесів, здійснювати їхній валеологічний аналіз на основі системи знань і вмінь про здоровий спосіб життя; створювати сприятливе середовище навчання і виховання учнів.

Видатні педагоги минулого приділяли значну увагу питанням професійної діяльності вчителя: успішній професійній діяльності особистості залежно від її природних нахилів, здібностей і вмінь (Я. А. Коменський, А. Д. Дістервег, Г. С. Сковорода, О. В. Духнович); володінню педагогічними вміннями й технікою (Й. Ф. Гербарт, І. Г. Песталоцці, А. С. Макаренко); поєднанню педагогічних здібностей, високого рівня знань про культуру здоров'я, професіоналізм і майстерність (К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський) [1,7].

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки зміст педагогічної діяльності, яка відбиває сучасні вимоги до вчителя на рівні запитів суспільства відповідно до освітньо-оздоровчої ситуації, досліджували О. О. Абдулліна, Ю. К. Бабанський, Є. Г. Булич, К. М. Дурай-Новакова, Н. Н. Кузьміна, О. Г. Мороз, І. П. Подласий, В. А. Семиченко, Т. І. Сущенко, О. О. Щербаков. Об'єктом уваги дослідників найчастіше є моральна, психологічна готовність або підготовка вчителя до окремих сторін педагогічної діяльності.

Загальні питання реалізації валеологічного підходу, обґрунтування його системної ролі для педагогічної теорії та практики розглядали Т. К. Грузєв, О. В. Куліш, Г. О. Нагорна. Сутність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування окремих аспектів здорового способу життя розкрито у працях Ю. П. Лісіцина, Л. П. Сущенко; систему валеологічних знань і вмінь – І. І. Брехман; складові та критеріїї здорового способу життя – А. Д. Степанова, Д. А. Ізуткіна, В. І. Воробйова.

Значний практичний досвід формування здорового способу життя молодших школярів накопичений методистами: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцовою, Н. С. Коваль, О. І. Манюк, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко.

Аналіз праць дослідників проблеми здорового способу життя дає підстави дійти висновку, що існує тісний взаємозв'язок між успішними навчанням і вихованням школярів, способом життя та станом їх здоров'я.

Мета статті – систематизувати й узагальнити теоретичні питання підготовки майбутнього вчителя до формування в молодших школярів здорового способу життя.

Підготовка вчителя до навчання і виховання учнів – одне з центральних питань педагогічної науки, зокрема у ВНЗ. У педагогічних дослідженнях розглядаються окремі аспекти загальної та професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, професійну підготовку вчителя можна трактувати як систему, до складу котрої входять: психологічна готовність, практична готовність, формування світогляду, загальної культури, розвиток педагогічних здібностей, професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя. Складовою структурою підготовки і її головним показником є готовність як стан бути готовим до чого-небудь, до конкретної діяльності, бажання стати до виконання певної соціальної ролі.

Слід зазначити, що за педагогічним словником "підготовка" розглядається як невід'ємна складова частина єдиної системи освіти [4]. Зміст її передбачає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

Педагогічна підготовка майбутнього вчителя буде ефективною, якщо її головна мета полягатиме у створенні організаційно-педагогічних умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя, вираженому передусім у його здатності до постійного збагачення своєї духовної та професійної культури; якщо процес професійної підготовки вчителя здійснюватиметься з урахуванням основних стадій становлення особистості як суб'єкта діяльності (адаптація студентів до нових соціально-педагогічних умов навчання, становлення активної позиції того, кого навчають, самовизначення) через насичення гуманістичним змістом традиційних курсів педагогічних дисциплін; якщо діяльність його сприятиме реконструкції вла-

сного змісту цінностей професійно-педагогічної діяльності, залучення до активної практики тощо.

Новою стратегією підготовки вчителя початкових класів на сучасному етапі є формування у студентів таких професійних якостей:

• педагогічної умілості, що є основою професіоналізму вчителя, без якої неможливо працювати в школі; вона базується на достатній теоретичній і практичній підготовці, що забезпечується навчальними закладами та вдосконалюватиметься у школі;

• педагогічної майстерності – доведеної до високого ступеня досконалості навчаючої та виховуючої умілості, що відбиває особливу відшліфованість методів і прийомів використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу;

• педагогічної творчості, яка характеризується включенням у навчально-виховну діяльність тих чи інших методичних модифікацій, раціоналізації прийомів і методів навчання й виховання;

• педагогічного новаторства – найвищого рівня професійної діяльності вчителя, який органічно включає висунення і реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання виховання й суттєве підвищення його якості [7].

Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів повинен бути спрямований на формування у студентів таких компонентів саморозвитку:

• самовизначення – вироблення своєї позиції в житті, свого світогляду, ставлення до себе та навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти;

• самореалізація – утвердження себе як особистості, котра не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних);

• самоорганізація – якість, притаманна кожній людині й особливо важлива для вчителя, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму життя, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати та спілкуватися;

• самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напруження; управляти не тільки своєю психікою, своїми емоціями, а й своїм тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших [1].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів здорового способу життя розглядається як цілісна, багатостороння динамічна система, яка існує відповідно до мети, завдань і принципів підготовки фахівців. При цьому її ефективність визначається ступенем відповідності вимогам суспільства, структури та змісту освітньої підготовки су-

часного вчителя, оптимальною відповідністю професіограми вчителя тощо.

Компонентами системи підготовки майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів здорового способу життя є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання.

Її основними характеристиками виступають професійні психологічні та педагогічні знання, професійні педагогічні вміння, професійні психологічні позиції та установки, особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями [6].

Валеологічна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначається як система теоретичного, змістового та технологічного забезпечення формування їх готовності до професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з формуванням у молодших школярів здорового способу життя.

Традиційними формами валеологічної підготовки майбутніх учителів є фронтальні, групові, індивідуальні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Акцент зміщується на валеологічну спрямованість змісту та його валеомісткість.

Важливим у підготовці майбутніх учителів є оволодіння інноваційними методами навчання, орієнтованими на імпровізацію, пошук, творчість, стимулювання евристичної діяльності, витіснення авторитарних способів пізнання, заснованих на запам'ятовуванні та репродукції. Освоєння цих методів забезпечує підготовку майбутнього вчителя до валеовідповідної діяльності, формує вміння навчати студентів діяти, імпровізувати, стати творчими особистостями, виробити творчу установку.

Особливого значення у валеологічній підготовці майбутніх учителів набуває використання такого валеологічно-образного методу, як резонансно-асоціативний, в якому поєднання зорового та звукового рядів стимулюють резонансно-асоціативні враження, інтуїцію майбутнього вчителя. Цей метод за своєю природою є поліфункціональним і може використовуватися під час викладання будь-яких предметів [9].

До основних принципів валеологічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах належать: гуманізація навчально-виховного процесу; валеологічна спрямованість професійно-педагогічної підготовки; адекватність мети й системності методів формування здорового способу життя; повноти та доцільності; аналітико-синтетичний принцип; наступність; інтегративна організація процесу валеологічної підготовки; забезпечення готовності майбутнього вчителя до валеологічної виховної діяльності; естетизація діяльності, побуту, створення валеологічного середовища [10]. Ці принципи валеологічної підготовки майбутніх вчителів розвивають їх знання і вміння щодо формування здорового способу життя в учнів початкових класів.

Валеологічна освіта представлена, як правило, інтегрованим курсом "Основи здоров'я", в якому розглядаються різні проблеми здоров'я люди-

ни. Зміст навчальних предметів валеологічної освіти включає предмети світоглядно-культурологічного (гуманітарно-культурного), психолого-педагогічного, спеціального циклів, забезпечує формування гуманістичних цінностей особистості, валеологічних знань і вмінь, інтегрується у зміст відповідних дисциплін навчального плану. Він не суперечить завданням того чи іншого навчального курсу і не руйнує внутрішню структуру та його логіку.

Основними компонентами змісту підготовки студентів до формування в учнів здорового способу життя є система мотивів, знань і вмінь даної діяльності вчителя, відповідно до чого виділяють мотиваційний (цільова спрямованість особистості на діяльність з формування в учнів початкових класів здорового способу життя), змістовний (знання теорії та методики формування в учнів початкових класів здорового способу життя) та процесуальний (практичні вміння і навички формування в учнів початкових класів здорового способу життя) компоненти [6].

Мотиви характеризуються сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності та потребою до здійснення й усвідомлення громадської значущості праці. Важливим є розуміння студентами значущості знань про здоровий спосіб життя та їх застосування у навчальному процесі й у майбутній педагогічній діяльності. Ю. К. Бабанський відзначав, що успіх будь-якої діяльності залежить від бажання, прагнення, цікавості до роботи, потреби в дії, тобто від наявності позитивних мотивів [8].

У вищому педагогічному навчальному закладі пріоритет надається формуванню спеціальних професійно-педагогічних знань, які вдосконалюються в процесі навчально-професійної, а потім і професійної діяльності особистості. Професійне навчання, таким чином, розглядається як передумова майбутньої професійної компетентності.

Валеологічна підготовка майбутніх учителів передбачає адаптаційно-професійний, локально-професійний і системно-професійний етапи. Предметом спеціального розгляду стають проблеми співвідношення освіти і здоров’я, здоров’я і особистості, здоров’я і гуманізму, здоров’я і технократизму, ідеал освіченої людини, роль і місце педагогіки і педагогічної діяльності у формуванні здорового способу життя у школярів, національне здоров’я і загальнолюдські цінності [1; 10].

Формування валеологічної готовності конструктивно впливає на стратегію і технологію професійно-педагогічної підготовки вчителя, реалізуючись у професійній діяльності студентів на практиці. Валеологічні знання та вміння разом із іншими професійно значущими вміннями стають системо утворюючими елементами навчального змісту та структурують досвід педагогічної діяльності, надаючи їй певної завершеності. Пріоритетними проблемами і питаннями змісту валеологічної підготовки є детермінанти та складові соціокультурного і педагогічного проектування з позицій валеологічного підходу. Для підготовки майбутніх учителів із формування здорового способу життя учнів в усіх вищих педагогічних навчальних за-

кладах створено певні кафедри, на яких викладаються різні навчальні дисципліни з охорони здоров'я людини та безпеки життєдіяльності як інтегрованої дисципліни гуманітарно-технічного спрямування ("Основи здоров'я", "ОБЖ"), що узагальнює дані відповідної науково-практичної діяльності, формує понятєво-категоріальний, теоретичний і методологічний апарат, необхідний для вивчення у подальшому охорони праці, захисту навколишнього середовища, цивільної оборони та інших дисциплін, які вивчають конкретні небезпеки та способи захисту від них.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вчителя початкових класів – це процес навчально-виховної роботи ВНЗ, спрямованої на озброєння студентів загальнопедагогічними та професійно-фаховими знаннями, вміннями і навичками; формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя. Головним завданням закладу, який готує вчителя початкових класів, є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу в спільній діяльності з учнями. Важливими напрямами підготовки сучасного вчителя є соціально-психологічний, професійний та індивідуально-психологічний напрями. Усі вони пов'язані зі змістом педагогічної освіти, що складається з трьох циклів дисциплін: світоглядно-культурологічного (гуманітарно-культурного), психолого-педагогічного та фахово-методичного. Рівень готовності вчителя у стінах ВНЗ виявляється безпосередньо в його професійній діяльності. Основними компонентами змісту підготовки студентів до формування в учнів здорового способу життя є мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти. Валеологічна підготовка майбутніх учителів передбачає адаптаційно-професійний, локально-професійний і системно-професійний етапи.

Таким чином, зауважимо, що від схарактеризованих методів і вимог до їхнього використання залежить ефективність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, який впливає на формування та розвиток творчих умінь студентів – майбутніх учителів початкових класів. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Апанасенко Г. А. Физическое развитие детей и подростков / Г. А. Апанасенко. – К. : Здоровье, 1985. – 80 с.

3. Власюк Г. Формування у школярів прагнення до ведення здорового способу життя / Г. Васюк // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 5–8.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/

6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356 с.

7. Семиченко В. А. Психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутніх вчителів / В. А. Семиченко. – К. : КДПІ, 1991. – 120 с.

8. Страшко С. В. До питання формування свідомості мотивації на здоровий спосіб життя в учнів / Страшко С. В., Животовська Л. А. // Проблеми освіти. – К., 2002. – Вип. 28. – С. 71–77.

9. Страшко С. В. Методика навчання основ здоров'я валеології та безпеки життєдіяльності / С. В. Страшко. – К.: Освіта України, 2006. – 104 с.

10. Чарлтон Е. Основні принципи навчання здорового способу життя / Е. Чарлтон // Питання психології. – 1997. – № 2. – С. 74–75.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2015.

Радченя И. В. Подготовка будущего учителя начальних классов к формированию здорового образа жизни младших школьников

Статья содержит исследование теоретических аспектов подготовки будущего учителя начальных классов, которые касаются формирования здорового образа жизни младших школьников. Раскрывается содержание психолого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов, которое должно быть направлено на формирование у студентов определенных компонентов саморазвития. Рассматривается новая стратегия подготовки учителя начальных классов на современном этапе (формирование у студентов профессиональных качеств). Анализируются основные принципы валеологической подготовки будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях, которые развивают их знания и умения относительно формирования здорового образа жизни в учеников начальных классов.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, валеология, подготовка, будущий учитель, принципы, стратегия.*

Radchenya I. The Preparation of Future Primary School Teachers for the Formation of Younger Pupils 'Healthy Lifestyle

The article contains a study of the theoretical aspects of the preparation of future primary school teachers for healthy lifestyle to younger children. The content of psycho-pedagogical training of future primary school teachers should be aimed at formation of student's specific components of self-development. A new strategy for the preparation of primary school teachers under current conditions is considered (the formation of students' professional qualities). The article presents the basic principles analysis of valeological training of future teachers who are developing their knowledge and skills in higher educational institutions in order to promote healthy lifestyles among primary school pupils.Therefore, preparation of the future primary school teachers in the higher educational establishment is the process of educational work, aimed at equipping the students with some general and professional pedagogical knowledges, skills and abilities, and formation of professional and personal qualities of future teachers. The main objective of the institution training the primary school teachers, is the formation of a subject of professional activity who able to see and creatively handle the tasks of the pedagogical process in their joint activity with the pupils. The important areas of modern teacher training are socio-psychological, professional and individual psychological trends. They are all connected with the pedagogical education content, consisting of three cycles of disciplines: philosophical-cultural (humanitarian and cultural), psychological-pedagogical and professional-methodical. The level of teacher's preparedness within the university's boundaries is manifested directly in his professional practice.

Key words*: health, healthy lifestyle, preparation, future teacher, principles, strategy.*

УДК 376.54

О. Г. САПРУНОВА
аспірант
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Автором визначено принципи навчання інтелектуально обдарованих учнів початкової школи. У статті представлено аналіз психолого-педагогічних чинників впливу на вищезазначену категорію молодших школярів. Охарактеризовано умови, форми й методи навчальної діяльності, які б спонукали розвиток їхніх здібностей. Розкрито шляхи ефективної роботи навчального закладу та учителів у напрямі навчання й виховання високо обдарованих дітей.

Ключові слова: *обдарований учень, здібності, навчальна програма, молодші школярі, вчитель, методи навчання.*

Сьогодні перед школою стоїть завдання розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Зокрема, у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) наголошується, що серед пріоритетних напрямів реформування шкільної освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей, а також удосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини [5]. Таким чином, школа повинна забезпечити пошук обдарованих дітей, їх підтримку, стимулювання та забезпечення всебічного розвитку особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості надається належна увага, зокрема таким її аспектам як виділення сфер і видів обдарованості (С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слуцький та інші); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, О. Кульчицька, В. Паламарчук та ін.); питання виявлення і розвитку обдарованості учнів (В. Крутецький, О. Кульчицька, Б. Теплов та інші). У працях науковців висвітлюються проблеми обдарованості та творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми.

Метою статті є дослідження особливостей співпраці вчителів із інтелектуально обдарованими школярами молодших класів.

Проблема обдарованості знаходиться у центрі уваги психологів і педагогів вже достатньо тривалий час. Науковці висловлюють різні думки щодо визначення терміна "обдарованість", системи роботи школи з обдарованими учнями та їх подальший розвиток.

© Сапрунова О. Г., 2015

Так, науковець Д. Богоявленська дає наступне визначення поняттю “обдарованість” – це системна якість психіки, яка розвивається протягом усього життя та визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох сферах діяльності в порівнянні з іншими людьми [2].

Дослідженню інтелектуальної обдарованості особистості присвячена значна кількість наукових праць М. Холодної. На її переконання, інтелектуальна обдарованість – це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів, який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов’язаної зі створенням суб’єктивно й об’єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, здатність знаходити перспективні підходи до поставлених завдань.

Дослідниця характеризує обдаровану людину з позиції організації ментального досвіду. Таким чином, визначено, що інтелектуально обдаровані люди відрізняються високою інтелектуальною продуктивністю, мають високий рівень готовності до генерації ідей, тобто креативного підходу або дивергентного мислення [9].

Узагальнюючи накопичений досвід науковців із питання формування та розвитку обдарованості школярів, доцільно представити систему, яка включає такі компоненти: анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивний блок, який характеризується підвищеною чутливістю; інтелектуальні та розумові можливості, які дозволяють оцінювати нові ситуації та вирішувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, які зумовлюють тривалі домінантні орієнтації та їх штучне підтримання; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо [3].

Для успішного розвитку обдарованої особистості необхідні наявність природних даних та відповідного середовища, в якому дитина може успішно розвиватися [11]. Важлива увага приділяється організації навчально-виховного процесу у школі, провідними напрямами діяльності якої повинна бути своєчасна діагностика інтелектуальних особливостей і здібностей школярів; співпраця учителів та учнів; взаємодія педагогів і батьків; створення для дитини ситуацій упевненості в собі; забезпечення молодшим школярам права на пошук і помилку без зниження оцінки, надання можливості виправлення помилки та підвищення оцінки; підтримка ініціативи дитини у всіх видах діяльності; гуманізація сфери спілкування з однолітками та дорослими; надання можливості реалізації фізичної та пізнавальної активності; навчання прийомів самостійної роботи, способів самоконтролю, дослідницької діяльності; відсутність демонстрації виняткових досягнень, що спричиняють неприйняття однокласниками, але разом із цим неприпустимість зменшення досягнень та унікальних здібностей [7].

На основі досліджених джерел з’ясовано, що навчання обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи повинно здійснюватися на основі принципів диференціації та індивідуалізації. Зазначені принципи реалізовуються за допомогою виділення груп учнів залежно від виду їх обдарова-

ності, організації індивідуального навчального плану, навчання за індивідуальними програмами з окремих навчальних предметів тощо.

Науковці звертають увагу на те, що здійснення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу для обдарованих дітей в умовах загальноосвітніх шкіл передбачає застосування різних форм організації навчання та виховання, які базуються на ідеї групування учнів у певні моменти освітнього процесу. Найбільш сприятливі можливості для розвитку обдарованих дітей надають такі форми навчання, як: перегрупування паралелей (школярі одного віку розподіляються для занять із кожного навчального предмета в групи, відповідно до чого одна і та ж дитина може займатися певними предметами в групі здібних учнів; виділення групи обдарованих учнів із паралелі (об'єднання в групу найбільш успішних школярів, які навчаються за ускладненою програмою); збагачене навчання для окремих груп дітей за рахунок скороченого часу на проходження обов'язкової програми; групування учнів усередині одного класу в малі групи з певних причин (рівень інтелектуальних здібностей, академічні досягнення) [8].

Доцільно видокремити наступну форму диференціації: 1) диференціація на основі роздільного навчання обдарованих дітей (у вигляді їх відбору для навчання в нетиповій школі або селекції при розподілі на класи з різними навчальними програмами і спеціалізованим освітнім середовищем).

При цьому застосування такої форми організації начального процесу в цілях диференціації навчання для обдарованих учнів може бути ефективним за умови зміни змісту та методів навчання. У іншому випадку, навчання обдарованих дітей відрізнятиметься від традиційного лише темпом проходження навчальної програми, що не є достатнім для розвитку таких школярів, задоволення їх індивідуальних потреб.

Вищезазначене дає можливість визначити наступні шляхи роботи навчального закладу та викладачів, зокрема у напрямі навчання і виховання обдарованих молодших школярів: проведення семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють із обдарованими учнями; створення авторських програм і методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих школярів; підготовка рекомендацій вчителям, які працюють із обдарованими школярами; організація та проведення творчих звітів педагогів за результатами роботи з обдарованими дітьми на індивідуальних заняттях, гуртках; залучення обдарованих учнів до участі у творчих конкурсах; створення інформаційної бази даних обдарованих дітей із різних напрямів діяльності; розгляд питань організації роботи з обдарованими школярами та визначення подальших напрямів роботи [1].

Передовий досвід педагогів свідчить про те, що робота з обдарованими дітьми повинна передбачати використання таких форм і методів навчальної діяльності, які б спонукали учнів до активної самостійної діяльності, стимулювали розвиток здібностей молодших школярів. До них мож-

на віднести методи творчого характеру – проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі, проектні разом із методами фронтальної, індивідуальної та групової роботи, індуктивні та дедуктивні методи, самостійну роботу з застосуванням різноманітних розвиваючих творчих вправ і прийомів інтерактивного навчання, розвивальних ігор, конкурсів талантів [8].

В аспекті досліджуваної проблеми важливо також відзначити, що у процесі проектування освітньої діяльності поведінка вчителя щодо обдарованих дітей у класі повинна відповідати наступним характеристикам: він розробляє гнучкі, індивідуалізовані програми; створює теплу, емоційно безпечну атмосферу в класі; надає учням зворотний зв'язок; використовує різні стратегії навчання; поважає особистість; сприяє формуванню позитивної самооцінки учня; поважає його цінності; заохочує творчість і роботу уяви; стимулює розвиток розумових процесів вищого рівня; виявляє повагу до індивідуальності учня.

Організація педагогічної роботи з обдарованими дітьми передбачає орієнтацію не тільки на загальнодидактичні принципи, а й на ті, які умовно можна назвати принципами евристичного навчання (А. Хуторський):

– принцип особистісного цілепокладання. Принцип спирається на здатність постановки цілей своєї діяльності і передбачає необхідність усвідомлення цілей майбутньої роботи не лише учнем, а й учителем. У контексті проблеми обдарованості предметні цілі вчителя повинні поступатися місцем цілям педагогічним – допомогти учневі побудувати власну траєкторію розвитку;

– принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. У цьому зв'язку педагог покликаний забезпечити дитині право вибору цілей заняття, способи їх досягнення, зміст роботи, форми її виконання. Зростаючи, обдарований учень буде здатний на усвідомлений і погоджений із педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: сенсу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів. Цей принцип відноситься не тільки до учнів, але і до вчителів;

– принцип метапредметних основ змісту освіти. Даний принцип означає, що в процесі пізнання реальних освітніх об'єктів обдарована дитина може і повинна виходити за межі звичайних навчальних дисциплін і переходити на метапредметний рівень пізнання, що дозволяє реалізувати свої можливості й нахили в більшій мірі, ніж звичайний навчальний предмет;

– принцип продуктивності навчання. Зазначений принцип забезпечує здійснення такого навчання, яке орієнтоване не стільки на вивчення відомого, скільки на отримання нових знань. У результаті у дитини відбувається розвиток внутрішніх здібностей;

– принцип первинності освітньої продукції учня. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію та природовідповідність навчання об-

дарованих, пріоритет внутрішнього розвитку учня перед засвоєнням зовнішньої заданості;

– принцип ситуативності навчання. Для роботи з обдарованими дітьми досить важливим є створення або використання евристичної освітньої ситуації. Її мета – викликати мотивацію та забезпечити діяльність учня в напрямку пізнання способів вирішення пов'язаних із ними проблем. Роль учителя в цьому процесі – організаційно-супроводжуюча, завдяки якій він забезпечує особисте розв'язання учнями виникаючих труднощів;

– принцип освітньої рефлексії. Освітній процес обдарованих супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами. Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються, тощо [10].

Висновки. Отже, на основі вищевикладеного проаналізовано умови успішного розвитку молодших школярів. З'ясовано принципи навчання обдарованих дітей і визначено ефективні шляхи роботи навчального закладу та викладачів. Автором виокремлено особливості організації навчально-виховного процесу в школі, її провідні напрями діяльності. Спираючись на практичний досвід педагогів, установлено форми та методи навчальної діяльності, яка б спонукала учнів до самостійності та стимулювала розвиток їхніх здібностей. Визначено поведінку вчителя, яка має відповідати таким характеристикам, як: повага особистості, заохочення до творчості й роботи уяви, стимулювання розвитку розумових здібностей школярів, виявлення поваги до індивідуальності молодшого школяра.

Список використаної літератури

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А. Анджейчак // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8–13.

2. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

3. Воронцова Е. Задатки, здібності, обдарованість… / Е. Воронцова // Директор школи – 2011. – №13. – с. 15-18.

4. Герлянд Т. Педагогічна підтримка дитячої обдарованості // Стратегія інноваційного розвитку обдарованості в системі проектування виховного процесу: зб. наук. праць за матеріалами всеукр. наук. – практ. конф., 17-18 лют. 2010 р. / Академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини [та ін.]; редкол.: В. О. Киричук, Н. В. Лук'янчук. – К.:ІОД, 2010. – 56 с.

5. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

6. Педагогічна творчість учителя в роботі з обдарованими молодшими школярами : навчально-методичний посібник / Марина Коновальчук. – К. : ТОВ "СІТІПРІНТ", 2013. – 90 с.

7. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Пілаєва, С. М. Полуніна, В. М. Сисоєва. – Х. : вид. група "Основа", 2010. – 190 с.

8. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні / Н. В. Теличко // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 27-35.

9. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии,1993. – № 1. – С. 37-38.

10. Юркевич В. Про окремі типи обдарованості / В. Юркевич // Завуч. – 2003. – № 17–18. – С. 9–10.

11. Янковчук М. Розвиток обдарованості : практичний досвід / М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2008. – № 2. – С. 47-53.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Сапрунова Е. Г. Особенности взаимодействия учителей с интеллектуально одаренными учениками младших классов

Автором определены принципы обучения интеллектуально одаренных учащихся начальной школы. В статье представлен анализ психолого-педагогических факторов влияния на вышеуказанную категорию младших школьников. Охарактеризованы условия, формы и методы учебной деятельности, которые бы способствовали развитию их способностей. Раскрыты пути эффективной работы учебного заведения и учителей в процессе обучения и воспитания высокоодаренных детей.

Ключевые слова: *одаренный ученик, способности, учебная программа, ученики младших классов, учитель, методы обучения.*

Saprunova Y. Peculiarities of Cooperation of Teachers and Intellectually Gifted Junior Pupils

The article reflects favorable conditions for the development of intellectually gifted primary school pupils. The analysis of psychology-pedagogical factors of influence on such category of junior schoolchildren is represented in the article; the development system, which includes such components as anatomy-physiology peculiarities, sensory-perception and intellectual or brain abilities, emotionally-willed structures, the high level of the new images production, fantasy, fancy are given.

The author advises that training of high gifted children in conditions of secondary schools has to be done on principles of differentiation and personality principles.

Implementation of such methods of educational activity as problem, research, heuristic, design ones with methods of frontal, individual and group work, inductive and deductive ones, using different creative exercises of interactive teaching, games, that can facilitate gifted junior pupil's development and creativity are analyzed.

In addition, the cooperation importance of special educated establishments and teacher training about high gifted children development and bringing up is proved on the basis of the researches.

Key words: *gifted pupil, abilities, educational program, primary school pupils, teacher, methods of education.*

УДК 378:373.31

К. І. СТЕПАНЮК
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ПОЕТАПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Подається характеристика підготовчого, проектно-пошукового та навчально-професійного етапів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наведено особливості формування таких груп дослідницьких умінь: організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проектувальних, комунікативно-рефлексивних.

Ключові слова: *дослідницькі уміння, формування, організаційно-пошукові, когнітивно-операційні, технологічно-проектувальні, комунікативно-рефлексивні уміння.*

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях [2]. Так, відповідно до Державного галузевого стандарту напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта” майбутні вчителі початкової школи мають володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовувати їх під час вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань у початковій школі [1]. У свою чергу програми початкової школи вимагають від учителів формування в учнів дослідницьких умінь: “дослідницьких умінь і здатності учнів спостерігати за об’єктами і явищами живої і неживої природи”; “способів навчально-пізнавальної діяльності учнів, мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об’єктів” (“Природознавство” 1–4 клас); “оволодіння узагальненими способами дій; моделювання культурних і життєвих рольових стандартів поведінки” (“Я у світі” 3–4 клас); “формування у молодших школярів прийомів самостійної роботи з дитячими книжками, уміння здійснювати пошук, добір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань” (“Літературне читання” 2–4 клас); “формування початкових навичок знаходити, використовувати, створювати і поширювати повідомлення та дані, застосовуючи для цього інформаційно-комунікаційні технології” (“Сходинки до інформатики” (2–4 клас) [4]. Відтак майбутній учитель початкової школи має не тільки сам володіти всім комплексом дослідницьких умінь, а й сформувати такі вміння в учнів. Отже, об’єктивною є необхідність підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, зокрема щодо формування в майбутніх учителів дослідницьких умінь і готовності до їх розвитку в учнів.

© Степанюк К. І., 2015

За останні десятиліття у вітчизняній педагогічній науці здійснені спеціальні дослідження змісту професійно-педагогічних умінь (О. Абдулліна, О. Острянська, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.) та особливостей формування дослідницьких умінь окремих категорій фахівців, а саме: майбутніх учителів іноземної мови (М. Князян), трудового навчання (В. Борисов, Є. Кулик, О. Рогозіна, В. Стешенко), географії (О. Миргородська), музики (В. Лісовий, М. Фалько), суспільствознавчих дисциплін (І. Єрмакова); студентів: педагогічного коледжу (С. Балашова) та ін. Проте на сьогодні недостатньо розробленою залишається проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в цілому та засобами організації різних видів діяльності, зокрема проектної.

Метою статті є висвітлення поетапності формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності.

Поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи забезпечувалася низкою загальнопедагогічних і методичних дисциплін, педагогічною практикою та самостійною науково-дослідницькою діяльністю студентів, участю у роботі гуртків, вивченням спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі”, які забезпечували безперервний характер у процесі навчання в педагогічному виші (див. рис. 1).

На кожному етапі експериментального навчання основна увага приділялася виробленню певних видів дослідницьких умінь, але гнучкий взаємозв’язок і перехід від одного етапу до іншого дозволяє визначити цілісність процесу формування означених умінь.

Коротко розглянемо формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи відповідно кожному етапу.

Метою підготовчого етапу було формування організаційно-пошукових та когнітивно-операційних умінь. На цьому етапі експериментальна робота спрямовувалася на розвиток інтересу та бажання до здійснення самостійних педагогічних досліджень; усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності; прагнення до постійного оновлення та збагачення знань із основ проведення наукових досліджень у галузі початкової освіти.

З цією метою на проектно-пошуковому й інших етапах під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах нами використовувалися такі форми аудиторної і позааудиторної роботи студентів: лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуальна робота.

У процесі експериментальної роботи разом із традиційними ми використовували лекції пошукового типу: з запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекція прес-конференція, проективна лекція з метою формування дослідницьких умінь.

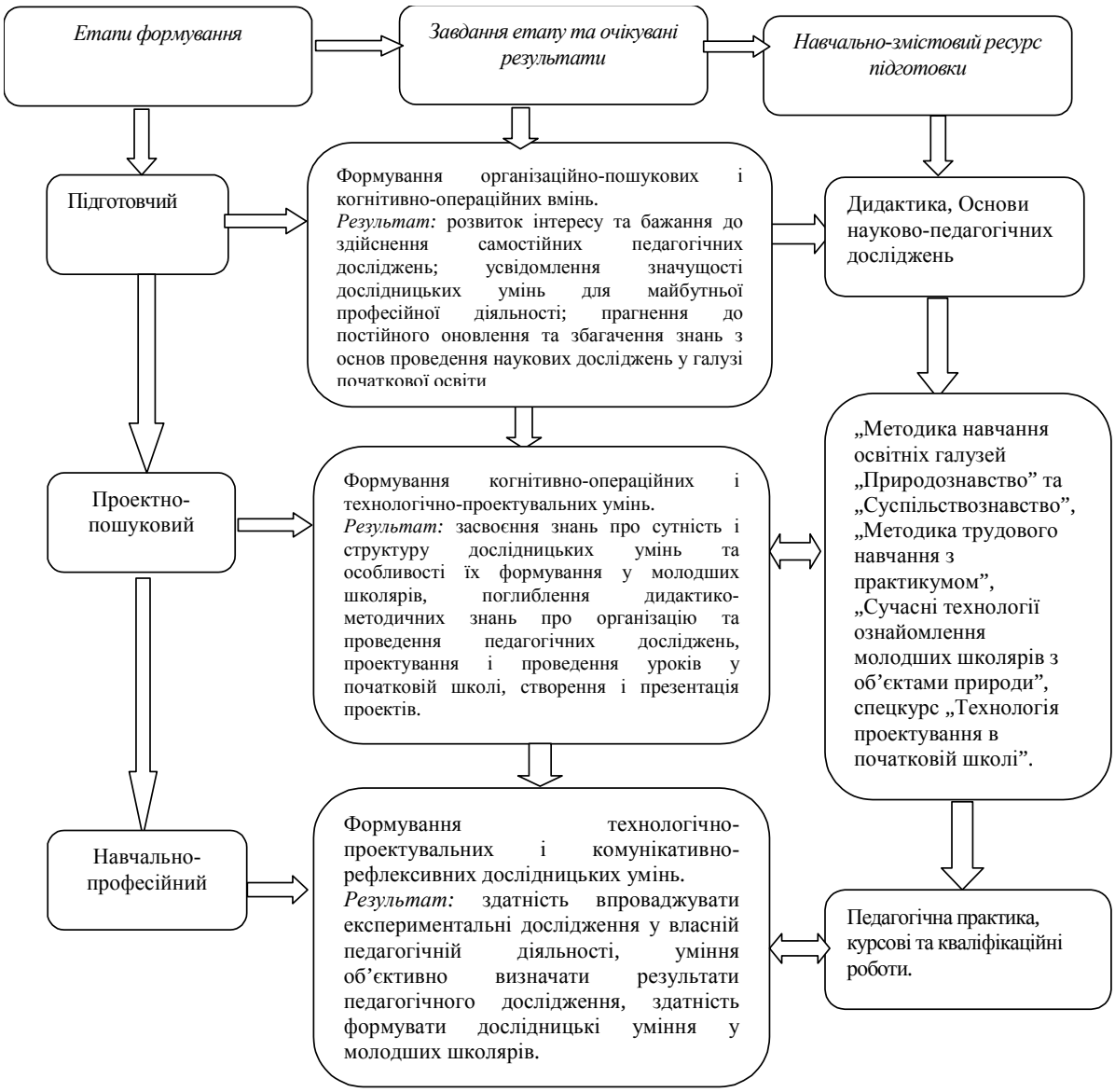

Рис. 1. Поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності

Названі типи лекцій спрямовувалися на: підвищення інтересу та бажання до здійснення самостійних педагогічних досліджень; забезпечення прагнення до постійного оновлення та збагачення знань із проблем модернізації сучасної початкової освіти.

Крім того, на формування основ організаційно-пошукових і когнітивно-операційних умінь був повністю орієнтований навчальний курс “Основи науково-педагогічних досліджень”. Аби підсилити спрямованість дисципліни на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів, нами здійснювалося коригування змісту навчальних занять і доповнення їх власними розробками.

Метою проектно-пошукового етапу експериментального навчання було формування когнітивно-операційних і технологічно-проектувальних дослідницьких умінь. Її було реалізовано через доповнення окремих дис-

циплін циклу професійно зорієнтованої підготовки навчального плану напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта”, спеціальності 7.01010201 “Початкова освіта” (“Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство”, “Методика трудового навчання з практикумом”, спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі”) навчально-дослідницькими завданнями. Вони активно впроваджувалися під час теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Зокрема, в межах вивчення курсу “Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” в початковій школі” було проведено проективну лекцію “Технологія проектування на уроках з курсів “Я і Україна” та “Природознавство” в початковій школі”. Разом із аудиторними формами передбачалася організація самостійної та індивідуальної роботи, яка спрямовувалася на поглиблене формування когнітивно-операційних і технологічно-проектувальних умінь.

Наприклад, у процесі вивчення навчальної дисципліни “Методика трудового навчання з практикумом” метою самостійної роботи було теоретичне осмислення студентами їхньої практичної діяльності в початковій школі, оскільки зазначений курс органічно поєднується з педагогічною практикою, де застосовуються набуті ними дослідницькі вміння.

Самостійна робота включала: вивчення окремих питань теми, передбачених навчальною програмою; підготовку до виступу на практичному занятті та забезпечувала формування організаційно-пошукових і когнітивно-операційних дослідницьких умінь.

Індивідуальна робота з курсу “Методика трудового навчання з практикумом” передбачала створення творчого проекту (за самостійно обраною темою) та виготовлення виробів, які виступають об’єктами праці на уроках трудового навчання в початковій школі [3]. У процесі її виконання створювалися умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців через індивідуально-спрямований розвиток здібностей, пошукову та творчу діяльність.

На проектно-пошуковому етапі під час експериментального навчання упроваджувався спецкурс “Технологія проектування в початковій школі”, що сприяв формуванню окремих груп умінь, які склали основу нашої класифікації: організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проектувальних і комунікативно-рефлексивних.

Зміст спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі” нами було структуровано за принципами: науковості, системності, взаємодії, освітньої рефлексії, міжпредметності.

Основним ресурсним забезпеченням викладання курсу був спеціально розроблений авторський посібник “Технологія проектування в початковій школі” [5]. Методологічні засади та методичний апарат посібника дозволяє поставити навчання на суб’єктну основу, підвищити рівень його персоналізації, що сприяє ефективному досягненню запланованих результа-

тів навчання, а саме: формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Під час упровадження спецкурсу “Технологія проектування в початковій школі” передбачалася проектна діяльність майбутніх учителів початкової школи в процесі проведення практичних, частково на лекційних заняттях і під час самостійної роботи.

Проектна діяльність студентів спрямовувалася на розвиток усіх груп умінь, а саме: організувати справжню дослідницьку, творчу, самостійну діяльність; використовувати різноманітні методи та форми самостійної пізнавальної та практичної роботи; сприяти інтелектуальному розвитку; встановити ділові контакти між викладачами та студентами.

Навчально-професійний етап експериментального навчання передбачав формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності, забезпечував формування технологічно-проектувальних і комунікативно-рефлексивних дослідницьких умінь. Зокрема, на цьому етапі відбувалося моделювання та проведення уроків із різних предметів початкової школи. Така організація навчального процесу дозволила студентам практично засвоїти основи проектної діяльності.

У контексті нашого дослідження необхідно було підвищити дослідницький характер педагогічної практики для забезпечення формування технологічно-проектувальних умінь. На настановчій конференції з цією метою майбутнім учителям початкової школи було запропоновано індивідуальні теми для розробки уроків із різних предметів початкової школи з включенням завдань дослідницького характеру. Ураховуючи дослідницьку орієнтацію професійно-педагогічної практики, було уточнено програму виробничої практики на основі проектної діяльності.

У межах дисциплін “Методика трудового навчання з практикумом”, “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів із об’єктами природи” студенти виконували курсові роботи, які були комплексними дослідженнями і поєднали знання майбутніх учителів початкової школи з дисциплін психолого-педагогічного циклу та сучасних технологій початкового навчання. При виконанні цієї роботи студенти застосовували всі види дослідницьких умінь: когнітивно-операційні, організаційно-пошукові, технологічно-проектувальні та комунікативно-рефлексивні.

Таким чином, основною функцією навчально-професійного етапу було формування технологічного-проектувальних і комунікативно-рефлексивних умінь. Крім того, здійснювався подальший розвиток організаційно-пошукових і когнітивно-операційних умінь, що забезпечувалося на підготовчому та проектно-пошуковому етапах. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що на навчально-професійному етапі відбувалося найбільш інтенсивне формування всіх груп дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Така робота сприяла створенню спеціального професійно зорієнтованого середовища, що забезпечувало оптимальну ре-

алізацію логіки дослідницької діяльності у процесі навчальної діяльності студентів.

Висновки. Отже, логіка експериментального дослідження та розроблена нами поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, а саме: застосування різних форм (лекційні, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота), упровадження спецкурсу "Технологія проектування в початковій школі", орієнтація педагогічної практики на проектну діяльність, оновлення тематики курсових робіт дають підстави стверджувати, що проектна діяльність сприяє підвищенню рівня дослідницьких умінь студентів.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є розробка системи формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання " / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

2. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [Електронний ресурс] // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3(12). – С. 11–30. – Режим доступу до журн. : http: // old. niss. gov. ua / book / StrPryor /StPrior_12/3.pdf.

3. Крамаренко А. Методика трудового навчання та художньої праці : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта"] / Алла Крамаренко, Катерина Донських. – [3-є вид. перероб. і доп.]. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 302 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2011. – 520 с.

5. Степанюк К. Технологія проектування в початковій школі : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта"] / Катерина Степанюк. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 154 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Степанюк Е. И. Поэтапность формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы

В статье рассматривается поэтапность формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы. Представлена характеристика подготовительного, поисково-проектного и учебно-профессионального этапов профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Акцентируется внимание на особенностях формирования таких групп исследовательских умений: организационно-поисковых, когнитивно-оперативных, технологично-проектных, коммуникативно-рефлексивных.

Ключевые слова: *исследовательские умения, учебно-содержательный ресурс формирования, организационно-поисковые, когнитивно-оперативные, технологично-проектные, коммуникативно-рефлексивные умения.*

Stepaniuk K. Stages of Formation of Research Skills of Future Primary School Teachers

The work is devoted to the problem of stage formation of research skills of future teachers of primary school. Having analyzed the stages of vocational training of the future teachers of primary school. Attention is payed to the classification of research skills of future teachers of primary school that consists of such groups as: organizational and searching,

cognitive and operating, technological and projecting, communicative and reflexive. The process of formation of research skills of future teachers of primary school which is based on theoretical, operating and activity, criterion and estimating blocks has been projected and verified experimentally. On every stage of experimental studies was spared to making of certain types of research skills, but transition from one stage to other allow to define integrity of process of forming of the skills.

It has been also created the sets of assignments to form research skills drawing on project activity while studying such sciences as "Didactics", "Scientific Fundamentals of Educational Research", "Methods of Teaching of educational areas "Natural History" and "Social Science", "Methods of Labor training with practicum", "Modern Technology of acquaintance junior schoolchildren with the objects of nature".

Key words: *research skills, training-substantial resource of formation, organizational and searching, cognitive and operating, technological and projecting, communicative and reflexive skills.*

УДК 378

А. О. ТЕПЛИЦЬКА
викладач
ВНЗ "Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут "Бейт-Хана"

ГУМАНІТАРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті наведено доцільність використання гуманітарного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів математики. На думку автора такий підхід є одним з основних компонентів методології процесу формування професійної культури фахівця – вчителя математики.

Ключові слова: *гуманізм, гуманітарний підхід, професійна підготовка вчителів математики, професійна культура.*

На межі XX-XXI ст. у період входження країн світу в постіндустріальну епоху розвитку постають все більш очевидними тенденції зміни ціннісних пріоритетів, що забезпечують суспільний розвиток. Зокрема, в економічно розвинених країнах найбільш яскраво починає проявляти себе феномен "переакцентації" джерел створення національного добробуту з експлуатації природних ресурсів, використання у великих обсягах фізичної, низькоакумулятивної праці і фінансового капіталу на максимальне включення наукомістких технологій та інтелектуального потенціалу.

Необхідно відзначити, що в цих умовах, коли найціннішим товаром стають інформація, інтелект, професійна й особистісна надійність людей, змінюється і роль освіти, від якої, в першу чергу, залежить, чи зможе суспільство забезпечити себе необхідним для ефективного розвитку інтелектуальним і моральним ресурсом, дати можливість своїм громадянам у повній мірі розвинути свій природний і особистісний потенціал. У зв'язку з цим, практично у всіх країнах, хоча і по-різному, йде перманентний процес реформації національних систем освіти, які опинились сьогодні в умовах кризи.

Не є винятком і вітчизняна система вищої професійної освіти. Щоб мати можливість забезпечувати високий рівень підготовки фахівців для різних сфер соціально-економічного життя України, освіта повинна задовольняти цілком конкретні вимоги. Як показує світовий досвід, до таких належать неперервність, фундаментальність та універсальність, антропологізм і демократизм. Крім того, вона повинна мати механізми динамічного саморозвитку й оволодіти інноваційністю. Особлива увага при цьому приділяється підготовці вчителів, адже від них залежить виховання особистостей, здатних до саморозвитку, самовиховання та навчання впродовж усього життя. У повній мірі це стосується і майбутніх учителів математики.

Математика як елемент загальнолюдської культури, один із методів пізнання природи та суспільства має суттєвий вплив на формування, розвиток майбутніх професійних інтересів, необхідних прийомів мислення

© Теплицька А. О., 2015

для особистості. Проблемам удосконалення математичної освіти в сучасних умовах, розробці теоретичних і методичних аспектів навчання математики присвячено дослідження Г. П. Бевза, М. І. Бурди, О. М. Гончарової, М. І. Жалдака, М. Я. Ігнатенка, М. С. Львова, Є. П. Неліна, О. І. Скафи, С. О. Скворцової, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкової, В. Тихомирова, В. О. Швеця, М. І. Шкіля та ін. У працях вищезазначених авторів систематизовано вагомий матеріал, проаналізовано досвід навчання математики в старшій школі. Проте недостатньо дослідженими залишились питання спрямування процесу навчання математики на формування загальнокультурної компетентності як системної властивості особистості, що сприяє підвищенню якості математичної освіти учнів, розвитку свідомого, зацікавленого, вмотивованого ставлення до вивчення математики, формування особистісних якостей учнів.

Проблема формування професійної культури майбутніх фахівців не належить до числа нових. Їй присвячено досить велику кількість робіт, які написані у різні часи. Зокрема, професійну культуру та шляхи її формування досліджували: А. М. Акусок [1], Ю. В. Грицкова, С. Г. Іващенко, О. О. Кіяшко [2], І. В. Макаренко (педагогічну культуру); М. І. Бабков, В. В. Одарій [3], О. М. Тюрікова (культуру професійної діяльності); А. В. Губа, Я. О. Чернь онков [7] (професійну культуру вчителя); І. В. Щоголєва (комунікативні уміння майбутніх менеджерів туризму); І. А. Сенча (дослідницьку культуру майбутніх менеджерів); Г. О. Михалін (основи професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу); Л. Б. Нікіфорова (емоційну культуру майбутніх менеджерів); Т. П. Спіріна (професійну культуру майбутніх соціальних педагогів); С. А. Ісаєнко (професійну культуру студентів інженерно-технічних спеціальностей); С. М. Ніколаєнко [4] (управління інноваційним розвитком системи освіти). Виокремленні дослідження проводилися з позицій системного, диференційованого, особистісного, діяльнісного, проблемного, аксіологічного, гендерно-орієнтованого, розвиваючого, інтегрованого та інших підходів.

Однак у сучасних умовах, коли змінюється погляд на людину і вона починає розглядатися як “міра всіх речей”, коли формується установка на пріоритет якісних показників у всіх сферах життя суспільства і виникає необхідність у підготовці математиків, які засвоїли гуманістичні цінності демократичного суспільства, здатних компетентно застосовувати, творчо осмислювати і поповнювати отримані у процесі навчання у ВНЗ знання та вміння в умовах, що постійно змінюються, – актуальним стає питання про пошук такого підходу до процесу формування професійної культури вчителів-математиків, який би інтегрував у собі всі відомі підходи, і в той же час враховував тенденції часу. Таким підходом є *гуманітарний підхід* до організації процесу підготовки фахівців (Б. С. Гершунський, В. П. Зінченко, І. Я. Лернер, А. П. Тряпіцина, К. Роджерс (C. Rogers), Г. А. Дегтярьова, О. П. Лящ, Т. М. Петрова [5], Т. В. Прокопів [6], І. М. Тимчук).

З огляду на вищезазначне, ***мета статті*** полягає у виокремленні концептуальних аспектів гуманітарного підходу, що забезпечують методологічні основи формування професійної культури майбутніх учителів-математиків у процесі навчання у ВНЗ.

Ідея гуманітарності як прагнення до розвитку масштабу людиноцентрованого у кожній окремій людині, як посилення людських смислів у взаєминах людей і освіті, як розуміння того, що одним із головних продуктів людської творчості є сама людина, має багату історію. Вона бере початок в античності і проходить через всю історію наступних цивілізацій. У ній поєднуються як загальнокласичні форми, так і "країнознавча специфіка". Особливої актуальності для вітчизняної освіти вона набула на рубежі XX-XXI ст. у зв'язку з відсутністю основи, яка виражала б загальну ідею і дух нашого часу.

Дослідники освіти (С. О. Білан, Н. М. Демченко, Л. І. Демчина, І. Б. Матяш, Н. М. Москаленко, І. І. Пасінович, О. М. Фудорова Н. В. Шевченко) зазначають, що сучасна педагогіка включає в себе найрізноманітні цілі виховання і навчання, різні методи і системи, різні програми, в ній все, у більшості випадків, безсистемно, незв'язно, розкидано, суперечливо. По суті справи, в сучасних умовах відсутні загальноприйняті принципи, ідеї та методи, які могли б керувати педагогами як в їх теоретичних пошуках, так і на практиці. У центрі домінуючої моделі педагогічного процесу знаходяться передані в інструктивно-нормативній формі предметні знання, а не цілісна особистість студента; процес навчання орієнтований на формування особистості з заданими характеристиками (модель випускника, компетентного спеціаліста), на оволодіння освітнім стандартом: професійними та ключовими компетенціями як основними результатами навчання; особистість при такому підході розуміється як типове явище, носій масової культури і соціального досвіду. Технології освітнього процесу ґрунтуються на ідеї корекції особистості "ззовні" без достатнього обліку та використання суб'єктного досвіду самого учня як активного творця власного розвитку. Навчання розглядається як головна детермінанта розвитку особистості. Слабкий ефект такої моделі очевидний, оскільки майбутній фахівець отримує фрагментарну й однобічну освіту, а питання про цілісні "людиноцентровані" знання залишається відкритим. Звідси зрозуміло прагнення гуманізувати педагогіку.

Водночас, навряд варто беззастережно абсолютизувати ідею гуманізму, яка активно проголошується в якості світоглядної основи нового підходу до організації навчального процесу внаслідок обмеженості її сучасного розуміння. Саме уявлення про людину як центр світу, про її початкову перевагу і досконалість лягли в основу виправдання всіх діянь людства. Отже, визнання виняткового положення людини у всесвіті, в свою чергу, повинно накладати на людство й особливу відповідальність, тому необхідно на основі вже існуючих філософських, психологічних, педагогічних, природничо-наукових уявлень про людину вести пошук тих світоглядних установок та ідей, які дозволять вирішити наявну проблему й уникнути

помилок у майбутньому. При цьому потрібно чітко розуміти, що гуманізація та гуманітаризація освіти хоч і близькі за своїм змістом у буденному вживанні, але не синонімічні по суті.

Гуманізм формується і затверджується як ідея людського суспільства. Про "гуманізм" можна говорити тоді, коли маються на увазі вчення, соціальні інститути, діяльність, вчинки, які піднімають людину, які сприяють її благу, щастю, свободі, справедливості. Прояви гуманізму як якості особистості позначаються терміном "гуманність". Гуманність виховується, є сукупністю певних моральних властивостей. Вона виявляється в самовираженні особистості у світі культури, її вільному усвідомленому виборі між добром і злом, суспільним благом і егоїстичними спрямуваннями, гідністю і раболіпством, насильством і терпимістю, творенням і руйнуванням, сенсом і нісенітницею. Допомогти у цьому свідомому виборі майбутнього молодому фахівцеві повинна продумана програма гуманітаризації професійної освіти, яка дозволить увести його у простір світової культури. Саме таким чином гуманітаризація виявляється органічно пов'язаною з гуманізацією освіти.

Концепти "гуманізація освіти" та "гуманітаризація освіти" характеризують різні вектори модернізації вищої професійної школи. Якщо "гуманізація освіти" в широкому сенсі означає створення в суспільстві гуманної системи освіти, відповідної гуманістичним ідеалам (насамперед, особистісній свободі, соціальній справедливості і людській гідності), то "гуманітаризацію освіти" необхідно пов'язувати зі змістовими, організаційно-методичними та технологічними аспектами навчально-виховного процесу. Можна сказати, що гуманітаризація повинна сприяти залученню студентів до гуманістичних цінностей, подолання одномірності особистості, яка задається професійною спеціалізацією.

У результаті виділяються два проблемних поля, два реально існуючих завдання. Перше завдання можна кваліфікувати як соціальне конструювання системи освіти, що відповідає гуманістичним нормам та ідеалам. Друге завдання пов'язане з педагогічним забезпеченням формування гуманного спеціаліста, долученням особистості до багатства гуманітарної культури у межах навчального процесу та позанавчальних форм студентської активності.

Аналіз наведених наукових робіт, а також вивчення освітньої практики у ВНЗ математичного профілю, дозволяють зробити висновок, що гуманітаризація професійної підготовки вчителів-математиків передбачає формування в них гуманістично-орієнтованої професійної культури, що включає у себе такі освітні цінності, як: орієнтація на системне цілепокладання в навчально-виховному процесі; усвідомлення шкоди догматичного і конформістського пізнання; наповнення навчального процесу ціннісними смислами моральної відповідальності та громадянської активності; твердження єдності смисложиттєвих і раціонально-пізнавальних установок; підвищення культури організації професійної діяльності; розвиток інтенції до свободи творчості; подолання аутизму наукового пізнання, "замикання" його на себе, на свою власну самоцінність.

Гуманітаризація професійної освіти має багаторівневу структуру, в якій чітко виявляються світоглядний (має свою структуровану систему понять, що відображають істотні риси організації та здійснення навчального процесу), теоретичний (включає концептуальні схеми-моделі вирішення нагальних завдань, які пов'язані з наданням нової якості педагогічної реальності) і організаційно-методичний (конструктивний принцип організації діяльності, застосування технологій, відповідних гуманістичним критеріально-оціночним орієнтирам.

Виступаючи як методологічний принцип організації процесу підготовки майбутніх учителів математики, гуманітарний підхід являє собою конкретну форму антропоцентричної парадигми, який включає систему понять, що відображають істотні риси організації та здійснення процесу формування у студентів-математиків ВНЗ професійної культури; концептуальну модель вирішення завдань, які пов'язані з доданням нової якості процесу підготовки майбутніх учителів математики на сучасному історичному етапі розвитку суспільства; конструктивний принцип організації діяльності, застосування технологій, відповідних гуманістичним критеріально-оціночним орієнтирам.

Таблиця 1

Методологічні акценти гуманітарного підходу як основи формування професійної культури студентів-математиків

Акценти гуманітарного підходу	**Сутність акцентів гуманітарного підходу**
1	2
Функціональне призначення	– полягає в гуманізації процесу підготовки майбутніх учителів математиків у ВНЗ: постановці в центр уваги унікальної, цілісної особистості студента; визнання його права на різнобічний, вільний розвиток і прояв здібностей у процесі навчально-пізнавальної діяльності; затвердження в якості критерію оцінки навчального процесу максимально можливого розкриття творчого потенціалу студента; реалізації принципів рівності, справедливості, людяності як норми відносин у навчальному закладі.
Мета	– забезпечення розвитку гуманної особистості студента, що володіє високим рівнем професійної культури, сформованої на основі гуманітарної освіченості, прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), яка відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних професійних ситуаціях.
Змістове наповнення	– вимагає представляти природничо-наукову і культурну картину світу як живий процес пошуку, відкриттів, винаходів, як історичну драму ідей і людей, як усвідомлення глобальних проблем людської спільноти. Змістовий план гуманітарного підходу відкидає знеособлений характер навчально-виховного процесу та явну або завуальовану регламентованість, за якої пропоновані знання не є предметом власного усвідомленого вибору студента. Заперечується орієнтація освіти на тенденційний відбір повідомлюваних студентам знань і формованих установок.

Продовження табл. 1

1	2
Основні принципи	– гуманістична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів математиків; творчий підхід до відбору змісту освітніх моделей, вибору методів, засобів і форм спільної (викладач-студент) навчально-науково-виробничої діяльності; варіативність змісту навчального процесу; особистісно-орієнтований характер професійної освіти; суб'єкт-суб'єктний характер стосунків викладачів і студентів; активність у розробці та реалізації виховних програм, орієнтованих на формування в особистості спрямованості тільки на результати, обґрунтовані з гуманістичних позицій, рефлексивного, творчого, морального, художнього, естетичного ставлення до життя, здатності протистояти напору її випадковостей і шкідливих впливів; відкритість освітньої системи; діалогічність навчального процесу; розвивальний характер освітнього середовища; педагогічно доцільне охоплення сфери позааудиторної життя студентів, внутрішньої атмосфери студентських колективів, їх побуту і дозвілля, залучення студентів у творчу діяльність у студентських об'єднаннях, клубах, мистецьких студіях; конвергенція та інтеграція освітніх технологій з установкою на максимальне використання самобутності соціуму, культури та освітніх традицій України і регіону; подолання крайнощів як "моноліту освітньої ідентичності", так і "безмежний освітній вседозвіл"; розвиток студентського самоврядування.
Методичний план	– припускає здійснення особистісно-орієнтованого управління навчальної діяльності студентів; створення комфортного гуманітарного освітнього середовища у ВНЗ, наповнення гуманітарним змістом не тільки гуманітарних, але і математичних дисциплін; забезпечення розвитку суб'єктності студентів у процесі їх професійного становлення; розвиток партнерських відносин між викладачами і студентами як форми прояву суб'єкт-суб'єктної взаємодії; застосування герменевтичних прийомів в освіті, діалогових технологій, що дозволяють засвоювати знання, розвивати пізнавальні процеси, комунікативні здібності, формувати етичні позиції (серед них однією з основних виступає толерантність).
Характерні риси	– з'ясовує інтегрально-діалогічний підхід до освіти, що змінює рольову позицію в навчальному процесі викладачів і студентів, вимагаючи здійснення саморефлексії, самоконтролю і самоактуалізації. Гуманітарний підхід дозволяє майбутнім фахівцям поглянути на навколишній соціокультурний та екологічний простір як на цілісне культурно-інтегративне поле життя, в якому людина і світ неподільні; орієнтує студента на вільний творчий пошук, даючи йому право на помилки, які супроводжуються не покаранням, а зацікавленою підтримкою педагога (в такій атмосфері стає можливим застосування будь-яких форм навчальної роботи - від гнучких до жорстко сконструйованих, якщо тільки вони відповідають потребам учнів і цілям навчального процесу); дозволяє моделювати навчальний процес так, щоб студент відкривав для себе особистісну значущість знань і на цій основі засвоював зміст навчальних предметів; забезпечує гармонізацію культурологічної складової навчального процесу та професіоналізації особистості (при цьому найбільш непродуктивною є постановка питання: "Що важливіше – гуманітаризація або професіоналізація?", тому що без якісної професіоналізації не може бути сформований фахівець, і навчання у ВНЗ взагалі втрачає свій споконвічний зміст;

Продовження табл. 1

1	2
	однак без гуманітаризації не може бути сформована повноцінна особистість, через професію людина повинна вписатися у простір культури, освоїти її смисли і цінності, розвинути духовність, зрозуміти свою роль в суспільстві; професія знаходить людський сенс лише тоді, коли за нею виявляється щось більш високе і самоцінне, а саме набуття своєї індивідуальності, свого неповторного "людського обличчя" у багатогранному і суперечливому світі культури).
Основні категорії	– включають: гуманістичну спрямованість підготовки фахівців; єдність гуманітарної та професійної культури, культурологічного та компетентнісного підходів; індивідуальну особистісну модель світу; індивідуально-особистісний характер освіти; активну і відповідальну навчальну і педагогічну позицію студентів і викладачів; варіативність змісту і технологій освіти; подолання одномірності особистості; суб'єкт-суб'єктні відносини; діалог; співробітництво; творчість; партнерство; комфортний характер розвиваючого освітнього середовища; рефлексію; самоконтроль; самоактуалізацію і самореалізацію; самопізнання; самоорганізацію; самоврядування; усвідомлений і відповідальний вибір; оптимістичну спрямованість навчальної діяльності та її педагогічного забезпечення; ВНЗ як ефективну навчальну систему.

Як свідчить зміст таблиці 1, гуманітарний підхід накладає свій "відбиток" на аналіз професійної культури майбутніх учителів математики як цілі навчального процесу. Враховуючи результати аналізу акцентів гуманітарного підходу, а також що *культура* це історично певний рівень розвитку суспільства й особистості, вираженого в створюваних матеріальних і духовних цінностях, в системі соціальних норм і закладів, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе, в специфічних типах і способах організації людської життєдіяльності, а також способах і формах взаємного спілкування, поведінки та діяльності в конкретних сферах суспільного життя, а *професія* – це рід трудової діяльності, що вимагає певної підготовки, під *професійною культурою вчителя математики* слід розуміти: *інтегративну якість його мотиваційно-цільової спрямованості (включаючи ціннісно-смислові установки, ступінь позитивності ставлення до професії, рівень спрямованості на досягнення високих показників у вирішенні поставлених завдань); досконалість застосовуваних для організації і забезпечення ефективності дій трудового колективу технологій (цілепокладання, збору та аналізу необхідної інформації, прогнозування і прийняття рішення, планування, постановки задач, інформаційного, психолого-педагогічного, матеріально-технічного, фінансового та інших видів забезпечення, контролю і оцінки, внесення коректив в ухвалення рішень і план дій), форми і способи ділового спілкування і професійної поведінки; результативність діяльності та затвердження цінностей (встановлюваних і підтримуваних стандартів, правил, принципів, зразків поведінки).*

Оцінка професійної культури вчителя математики з позицій гуманітарного підходу здійснюється через соціальну якість усіх складових його

діяльності. Це означає, що, оцінюючи (і формуючи) рівень розвитку у майбутнього випускника професійної культури, необхідно враховувати, наскільки в його мотивах представлена соціальна значимість його роботи, яка якість цілей, що ставить перед собою педагог, чи володіє він сучасними способами вирішення професійних завдань, в якій мірі орієнтується в умовах власної діяльності, наскільки включений в її процес і чи сприймає результат своєї праці з позицій не тільки власної особистості, але й соціальної значущості.

Вчитель стає професіоналом, який оволодів гуманістичними цінностями, не відразу: "рух у професію" має тривалий і часто тернистий шлях. Якщо на нього дивитися з позицій гуманітарного підходу, то починається він із формування гуманітарно-світоглядної бази, на основі якої відбувається оволодіння способами дій, тобто підвищення "інструментальних механізмів" фахівця. Індивідуальний досвід складається зі сплаву гуманітарної культури та спеціальної компетентності. З накопиченням досвіду з'являється все більше можливостей добитися кар'єрного росту.

Основна умова успішного просування по кар'єрних сходах – цілеспрямоване формування високої професійної культури. Дане формування здійснюється як у процесі навчально-виховного процесу у ВНЗ при освоєнні освітньої програми, так і під час виконання професійних функцій під час проходження педагогічної практики. Воно постає як процес функціонування спеціально створеної педагогічної системи, що змодульована на основі вимог гуманітарного підходу до професійної підготовки фахівців. Результат виражається в появі, розвитку та закріпленні в психології майбутнього випускника (вчителя-математика) необхідних системних властивостей і якостей, що характеризують його як високопрофесійного спеціаліста, який засвоїв гуманістичні цінності сучасного фахівця.

Педагогічна система формування у студентів-майбутніх учителів математики високої професійної культури включає в себе:

– комплекс цілей, пов'язаних із розвитком у студентів професійної мотивації, ядро якої складають гуманістичні цінності;

– утворення високого рівня професійної компетентності (педагогічної, психологічної, комунікативної, організаторської, дидактико-технологічної) та оволодіння способами саморегуляції поведінки і діяльності (самомобілізації, визначення темпу і часу активності, релаксації та ін.);

– становлення сучасного творчого мислення;

– появу сукупності професійно важливих якостей (відповідальності, організаційного патріотизму, здатності працювати цілеспрямовано, з перспективою і повною віддачею сил, організованості у повсякденній діяльності, оптимізму, відкритості, лояльності, толерантності, готовності до роботи у педагогічному колективі та ін.);

– зростання майстерності у професійно спрямованому спілкуванні і розвиток прагнення до професійного самовдосконалення;

– суб'єкти навчальної діяльності – особистісний і професійний розвиток яких є кінцевою метою педагогічного процесу і здійснюється у конкретній навчально-виховній ситуації; при цьому стрижневим чинником розвитку виступає керована з боку викладачів, кураторів, деканатів навчальна діяльність студентів;

– змістовий компонент, який лежить в основі гуманітарної та спеціально-професійної компетентності (система теоретичних і практичних завдань, що вирішуються в ході навчальних занять і виконання обов'язків вчителя-предметника, які дозволяють сформувати необхідний кругозір, світогляд, систему умінь, досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до процесу і результатів праці, колег, учнів, батьків, до самого себе);

– суб'єкти управління навчальною діяльністю студентів (викладачів, кураторів, деканати, навчальні колективи та ін.);

– організаційно-методичний компонент, що включає додатково до вимог гуманітарного підходу, оптимізацію змісту навчальних програм (програм підвищення кваліфікації) та програм практик, їх узгодження між собою, високу якість проведення теоретичних та практичних занять, методичне забезпечення навчальної діяльності студентів, чітке визначення форм, способів, послідовності навчальної діяльності студентів (вчителів математики), технології їх звітності, порядку управління їх діяльністю;

– результативний компонент, що виражається у готовності випускників до успішної професійної діяльності і подальшого підвищення професійної культури з позицій гуманітарного підходу.

Структурно процес розвитку у студентів майбутніх учителів математиків професійної культури включає кілька періодів.

I. *Формуючий* – основний зміст якого складає діяльність педагогічного колективу ВНЗ з управління гуманітарним і професійним розвитком студентів у процесі здійснення ними навчальної діяльності.

II. *Розвивально-закріплюючий* – зміст якого складають: розвиток професійної мотивації; підвищення професійної компетентності; збагачення вміннями саморегуляції.

III. *Рефлексивний* – реалізація готовності студентів здійснювати систематичний і об'єктивний аналіз своєї діяльності, співвідносячи її з гуманістичними критеріально-оцінними орієнтирами, розроблення та реалізація планів професійного саморозвитку.

Висновки. Гуманітарний підхід, як один з головних напрямів підвищення якості вищої освіти майбутніх учителів математиків, впевнено займає позицію ключової методології її модернізації. Однак процес упровадження важливих методологічних акцентів гуманітарного підходу в практику підготовки вчителів математиків йде повільними темпами. Це, в першу чергу, пов'язано з невизначеністю понятійного апарату гуманітарно-орієнтованого навчання студентів-математиків і шляхів його практичного впровадження. Оцінювання якості процесу формування професійної куль-

тури вчителя математики з позицій гуманітаризації професійної освіти слід здійснювати за процесуальним (ступінь реалізації професійної підготовки студентів щодо вимог гуманітарного підходу) і результативним (ступінь гуманістичної спрямованості спеціаліста та його готовності на високопрофесійному рівні вирішувати професійні завдання) критеріями. Чим і визначаємо наступний напрям дослідження з формування професійної культури майбутніх учителів математики.

Список використаної літератури

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Акусок; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 21 с.

2. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Кіяшко; Луганськ. держ. пед. ун-т ім. Т Шевченка. – Л., 2001. – 16 с.

3. Одарій В. В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.04 / В. В. Одарій; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с.

4. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.06 / С. М. Ніколаєнко; Держ. вищ. навч. заклад "Університет менеджменту освіти". – К., 2009. – 44 с.

5. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у "реформаторській" педагогіці кінця XIX – початку XX століття: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Петрова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С.Сковороди. – Х., 2000. – 14 с.

6. Прокопів Т. В. Дидактичні засади структурування змісту гуманітарної освіти майбутніх учителів фізичного виховання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. В. Прокопів; Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки – Л., 2005. – 24 с.

7. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Я. О. Черньонков.; Кировогр. Держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кировоград, 2006. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Теплицкая А. О. Гуманитарный подход как методологическая основа формирования профессиональной культуры будущих учителей математики

В содержании статьи представлена целесообразность использования гуманитарного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей математики. По мнению автора, такой подход является одним из основных компонентов методологии процесса формирования профессиональной культуры специалиста – учителя математики.

Ключевые слова: *гуманизм, гуманитарный подход, профессиональная подготовка учителей математики, профессиональная культура.*

Teplitskaya A. Humanitarian Approach as a Methodological Basis of the Future Mathematics Teachers' Professional Culture Formation

This article presents the advisability of using the humanitarian approach in the training of the future mathematics teachers. As to the author's opinion, such an approach is one of the main components of the methodology in the process of professional culture formation of the specialist - the teacher of mathematics. A lot of attention to the research of the above mentioned phenomenon in the context of the national system of higher education is given to in this paper. The significant relevance is the need to attach great importance to such

considerable issues as the direction of the process in teaching mathematics on the formation of common cultural competence as the system characteristics of the individual, that contributes to the quality increasing of the mathematical education of the students, to the development of a conscious, interested and motivated attitude toward the study of mathematics, the formation of personal qualities of students. The ways are accomplished to search such an approach in the process of professional culture formation of the mathematics teachers that would integrate all known methodological approaches, and at the same time, could take into account the trends of the time. Such an approach is the humanitarian approach in the training process of the specialists. The article analyzes the conceptual aspects of the humanitarian approach, which may be useful in the context of professional culture formation of the future mathematics teachers. Today the humanitarian approach, as one of the main ways of the quality increasing in higher education of the future teachers of mathematics, confidently keeps the position of a key methodology for its modernization. However, the implementation process of the important methodological emphasis of the humanitarian approach into the practice of training the teachers of mathematics has been moving slowly. This is primarily connected with the uncertainty of the conceptual apparatus in the humanitarian-based teaching of the students, studying mathematics, and ways of its practical implementation.

Key words: *humanism, humanitarian approach, training teachers of mathematics, professional culture.*

УДК 37.036:070

І. В. ШАПОВАЛОВА
аспірант
Класичний приватний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: ПРОЕКЦІЯ НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті порушено проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення в контексті професійної самореалізації; підкреслено необхідність створення педагогічних умов для творчого самовираження студентів у процесі професійної освіти. Акцентується увага на тому, що прагнення особистості до усвідомлення та вдосконалення своїх професійних якостей, знань, умінь, навичок з метою активного якісного перетворення внутрішнього світу і саморозвитку є важливою умовою формування готовності студента до професійного самовдосконалення протягом усього життя. Досвід роботи над собою виступає передумовою професійного саморозвитку особистості як професіонала.

Ключові слова: *майбутній вчитель фізичної культури, професійна освіта, розвиток, самореалізація, професійне самовдосконалення, фізичне виховання, формування.*

Динамізм сучасних соціальних процесів актуалізує проблему збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, підвищуючи роль фізичної культури в житті кожної людини. Це обумовлює необхідність професійної підготовки кваліфікованих вчителів фізичної культури, здатних до професійного саморозвитку, творчих пошуків, повноцінної творчої самореалізації та безперервного самовдосконалення протягом усього життя.

Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина, формування покоління, здатного навчатися впродовж всього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави [1, с. 232].

Сьогодні у процесі підготовки фахівців із фізичного виховання існують протиріччя між традиційними цільовими установками на підготовку майбутніх учителів фізичної культури і необхідністю модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи.

Причиною протиріч, що виникли у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, вважаються наступні: 1) невідповідність традиційних цільових настанов на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичного виховання в системі вищої освіти; 2) превалювання окремих підходів у вирішенні проблем підготовки педагогічних кадрів і об'єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій; 3) необхідність модерні-

© Шаповалова І. В., 2015

зації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи та відсутністю механізму такого впровадження у практику роботи з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Вимоги часу детермінують необхідність підготовки вчителів фізичної культури, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики суспільства, бути всебічно розвиненими, творчо активними, професійно компетентними, здатними сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін життя, вільно оперувати отриманими знаннями. Особливе місце у структурі такої підготовки належить формуванню мотивації потреби майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, безперервному творчому саморозвитку та самоосвіти особистості, підвищенню професійної культури.

Актуальність проблеми посилюється не тільки очікуваннями суспільства щодо вчителів фізичної культури, готових до професійного самовдосконалення протягом усього життя, а й зростаючою потребою особистості студента в перманентному саморозвитку.

Мета статті – розкрити наукові погляди на проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні підходи до тлумачення поняття "професійне самовдосконалення"; визначити особливості підготовки майбутніх педагогів фізичного виховання в контексті їхнього творчого саморозвитку.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Г. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пухівська, Л. Романишина, С. Сисоєва, М. Сметанський, Л. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин та ін.). Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя розробили В. Бондар, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Семиченко та ін.

Специфіці підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічного самовдосконалення присвячені праці таких вчених, як: Г. Аксьонова, Г. Балл, А. Борденюк, Ю. Долинська, С. Єлканов, В. Калошин, Ю. Калугін, А. Кучерявий, М. Костенко, М. Лазарєв, А. Малихін, І. Наумченко, Є. Пєхота, Т. Степанова, Т. Сущенко, П. Харченко, Т. Шестакова та ін.

Ключові орієнтири підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення ґрунтуються на висновках таких вчених, як: А. Барабанов – про важливість вищої фізкультурної освіти; І. Головін – відносно самовиховання в процесі професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту; А. Гречко – про вдосконалення методики професійної підготовки студентів на основі формування адекватної самооцінки вчителя фізичної культури; В. Каргаполов – про необхідність професійного становлення викладача фізичної культури; Б. Шиян – щодо важливості теоретико-методичних основ підготовки вчителів фізичної культури в педагогічних вузах.

Цей процес передбачає створення професійно орієнтованого, педагогічно комфортного освітнього середовища; забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; конструювання ситуацій для активізації самостійності студентів, їх творчого підходу до виконання завдань, пробудження прагнення до особистісного самовираження, творчої самореалізації, професійного самовдосконалення; використання інноваційних технологій; організацію творчої проектної діяльності студентів; варіативність професійної підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

Професійне самовдосконалення педагога – це "цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча діяльність вчителя, яка полягає у самостійному поглибленні і розширенні професійно-педагогічних знань, розвитку професійно значущих умінь, здібностей і якостей особистості" [2, с. 12]; це – творча самодіяльність, яка базується на внутрішніх прагненнях і установках [3]; креативна педагогічна діяльність вчителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, з самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної креативності, створення власної творчої лабораторії [4].

Самовдосконалення особистості визначають як явище, що стосується цілісної зміни особистості, а не поліпшення окремих її властивостей і здібностей [5]. Для самовдосконалення особистості важливий моральний зміст, здатність до утворення загальнолюдських моральних цінностей [6].

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання передбачає досягнення такого кінцевого результату освіти, який можна розглядати як сформованість у випускника професійних компетенцій як єдності узагальнених знань і вмінь, універсальної готовності до вирішення соціальних і професійних завдань, що визначають володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, готовність до інновацій у професійній сфері.

Якщо раніше основною метою підготовки вчителя фізичної культури було технологічне зростання, то сьогодні акцент робиться на його особистісному розвитку, що є наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду майбутнього фахівця. З таких позицій компетентність розглядається як категорія, зумовлена рівнем професійної освіти, досвідом й індивідуальними здібностями педагога і припускає, разом із технолого-педагогічної готовністю до вирішення професійних завдань, його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності і високий рівень загальної та професійної культури.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань і проблем [7]. Компетентність на сучасному етапі є

показником якості вищої освіти, що формує основи професійного аспекту, необхідного для ухвалення рішень і діяльності у сфері обраної професії.

У сучасних умовах професійна компетентність майбутнього вчителя стає основним системоутворюючим фактором, що визначає зміст освіти, зокрема педагогічної. Професійна компетентність набувається людиною протягом життя в процесі цілеспрямованого навчання, а отже, поняття "компетентність" і "навчання" тісно взаємопов'язані.

Важливе місце в моделі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури займає визначення змісту та структури його професійної діяльності, обсяг виконуваних ним педагогічних функцій; рівень вимог до кожної з них, знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного виконання професійних обов'язків. Ефективність виконання педагогічних функцій (навчання та виховання) забезпечується плануванням роботи з фізичної культури, організацією системи фізичного виховання, контролем, обліком і аналізом ефективної педагогічної діяльності.

Потреба майбутнього вчителя у самовдосконаленні підтримується його активністю, переконаннями, професійним світоглядом, ціннісними орієнтаціями та ін. У процесі саморозвитку людини разом із неусвідомленими формами (наслідування, копіювання та ін.) виділяються й усвідомлюються самовиховання та самовдосконалення, що відрізняються один від одного природою самотворчої активності та масштабом перетворень.

Особистість майбутнього вчителя фізичної культури реалізує свої здібності, постійно самовдосконалюючись, роблячи свій власний внесок у культурно-історичний розвиток суспільства. У процесі навчання у вищому навчальному закладі активність самовдосконалення повинна бути домінуючою, і завдання вузу – дати можливість для реалізації цієї активності.

На наш погляд, самовдосконалення вчителя фізичної культури включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, прагнення до самореалізації. Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес безперервного самотворення та вдосконалення особистісних і професійних якостей педагога, що допомагає піднятися на вищий рівень і компетентно вирішувати життєво необхідні проблеми та професійні завдання. Сучасна педагогічна наука трактує розвиток і саморозвиток особистості як єдиний, цілісний процес.

Метою підвищення кваліфікації є актуалізація професійно-психологічного потенціалу фахівців. Досягнення цієї мети здійснюється в процесі вирішення наступних завдань:

– мотивування саморозвитку, самоосвіти, професійного зростання, кар'єри;

– підвищення компетентності: педагогічної, соціальної, економічної, правової, спеціальної, екологічної та ін .;

– розвиток психологічних властивостей, професійно важливих якостей, корекції професійних форм поведінки;

– розвиток персональної компетентності та корекції професійно-психологічного профілю фахівця;

– формування соціальної, професійної та персональної компетенції;

– забезпечення умов саморозвитку, самоосвіти та самоствердження особистості.

Серед основних функцій процесу підготовки студента до професійного самовдосконалення можна виокремити такі, як:

1) діагностична, що передбачає визначення нахилів і здібностей, виявлення рівня їх підготовленості й індивідуально-психологічних особливостей із метою забезпечення ефективності підвищення кваліфікації;

2) компенсаторна, пов'язана з ліквідацією прогалин в освіті, обумовлених недоотриманням знань майбутніми учителями фізичної культури через застарівання раніше придбаних знань, із необхідністю більш глибокого оволодіння предметно-професійними та педагогічними знаннями й уміннями;

3) адаптаційна, що припускає розвиток інформаційної культури, навчання самоосвіти, основам педагогічного менеджменту з метою орієнтації в діяльності;

4) пізнавальна – забезпечує задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб особистості;

5) прогностична, яка розкриває творчий потенціал, виявляє їх можливості та готовність до професійно-педагогічної діяльності.

Професійне самовдосконалення пов'язане з поглибленням, вдосконаленням й оновленням знань і умінь із навчальної дисципліни. Світові соціально-економічні та технологічні зміни висувають нові, сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів фізичної культури. У процесі професійного розвитку та становлення змісту підструктур, відбувається їх взаємодія та інтеграція, що призводить до утворення інтегрованих професійних якостей (ключових кваліфікацій), які забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку фахівця.

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення невідривно пов'язана з когнітивною сферою. Але традиційна когнітивно-орієнтована освіта вирішує в основному завдання формування знань, умінь і навичок, а розвиток і виховання учнів розглядається як "побічний продукт" процесу навчання. Таке навчання направлено на підготовку фахівця, а не професіонала. Когнітивна сфера – сфера психології людини, пов'язана з пізнавальними процесами. Когнітивний розвиток – це процес формування та розвитку когнітивної сфери людини, зокрема його сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення та мови.

На розвиток готовності майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення суттєво впливають педагогічні умови, що створюються вищим навчальним закладом, зокрема: 1) комфортне, професійно орієнтоване освітнє середовище, яке надає всі можливості для самовираження студента (у процесі інтерактивних лекцій, дискусій, розробки шкільних уроків із фізкультури, публічного захисту творчих проектів, самостійного проведення практичних і лабораторних занять тощо);

2) творчий підхід до управління процесом формування готовності студентів до особистісного та професійного самовдосконалення; 3) забезпечення варіативності фізкультурно-педагогічної підготовки з пріоритетною орієнтацією на розвиток індивідуальних фізичних і творчих можливостей особистості кожного студента (вибрані за власним бажанням студента професійно спрямовані курси підсилюють мотивацію навчання, що підвищує рівень професійної підготовки); 4) використання індивідуальних, колективних, навчально-творчих завдань, стимулюючих прояв здатності до самовдосконалення та вміння працювати в команді; 5) постановка проблемних завдань, вирішення яких передбачає педагогічне співробітництво та духовну взаємодію; 6) організація спільної спортивної та педагогічної діяльності студентів і викладачів, що сприяє накопиченню та передачі досвіду роботи; 7) поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів; 8) конструювання педагогічних ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток культури діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань; педагогічне співробітництво студентів і викладачів на діалогічних засадах; 9) гуманістичні міжособистісні відносини як базова основа розвитку та самовдосконалення особистості; 10) використання інноваційних технологій, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів і їх подальший творчий саморозвиток у процесі навчання; 11) забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем; 12) посилення професійної спрямованості викладання кожної навчальної дисципліни.

Таким чином, аналіз наукових праць підтверджує, що професійне самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури – це прагнення особистості педагога до усвідомлення та вдосконалення своїх професійних якостей, знань, умінь, навичок із метою активного якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку, що є важливою умовою формування готовності студента до професійного самовдосконалення протягом усього життя. Досвід роботи над собою виступає передумовою професійного самовиховання, припускає свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала.

Щоб виховати здорову націю, необхідно ще в шкільному віці формувати та закріплювати у свідомості дітей навички здорового способу життя, а зробити це може тільки такий вчитель фізичної культури, який постійно дбає про безперервне професійне та особистісне самовдосконалення, що забезпечує оптимальну продуктивність праці та неодмінну наявність особистісних компонентів. Саме таку готовність до самовдосконалення у майбутніх учителів фізичної культури покликано сформувати під час навчання студентів у вищому навчальному закладі. Теоретична значимість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Вища освіта в Україні: Норматив. – прав. регулювання / За заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Форум, 2003.

2. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию / И. А. Чемерилова. Автореф. дис… канд. пед. наук. – Чебоксары, 1999. – 22 с.

3. Скворцова К. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию / К. Г. Скворцова. Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 1996. – 142 с.

4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посібник / С. О. Сисоєва. – К., 1994. – 112 с.

5. Тертычная В. Ф. Самосовершенствование личности: культурологический аспект / В. Ф. Тертычная. Автореф. дис. …канд. филос. наук. – Харьков, 1999. – 21 с.

6. Лозовой В. А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема / В. А. Лозовой. Автореф. дис. … д-ра филос. наук. – К., 1991. – 33 с.

7. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – №19. – С. 3–4.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2015.

Шаповалова И. В. Подготовка будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию: проекция на самореализацию в педагогической деятельности

В статье затронута проблема подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствонанию в контексте профессиональной самореализации, подчеркнута необходимость создания педагогических условий для творческого самовыражения студентов в процессе профессионального образования. Акцентируется внимание на том, что стремление личности к осознанию и совершенствованию своих профессиональных качеств, знаний, умений, навыков с целью активного качественного преобразования внутреннего мира и саморазвития является важным условием формирования готовности студента к профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Опыт работы над собой выступает предпосылкой профессионального саморазвития личности как профессионала.

Ключевые слова: *будущий учитель физической культуры, профессиональное образование, развитие, самореализация, профессиональное самосовершенствование, физическое воспитание, формирование.*

Shapovalova I. Training of Teachers of Physical Culture to Professional Improvement: Projection on Self-Realization in Teaching Activities

The article touches upon the problem of training of future teachers of physical culture to professional self-improvement in the context of professional self-realization; stressed the importance of establishing educational environment for creative expression students in the process of professional education. Focuses on the fact that the desire of the individual to the realization and improvement of their professional skills, knowledge, abilities, skills for active qualitative transformation of inner peace and self-development is an important condition for the formation of readiness of the student for professional self-development throughout life. Experience of working on ourselves is a prerequisite for professional self-development of personality as a professional. It is emphasized that in order to foster a healthy nation, a need still of school age to form and reinforce in the minds of children the skills of a healthy lifestyle, and can only be done by a teacher of physical culture, which is committed to continuous personal and professional self-improvement, ensuring optimal performance of pedagogical work and constant self-development of teachers.

The aim of the work is to reveal the scientific views on the issue of training of future teachers of physical culture to professional self-improvement; to illuminate philosophical, pedagogical, psychological approaches to the interpretation of the term "professional self-improvement".

Key words: *future teacher of physical culture, professional education, development, self-realization, professional self-improvement, physical education, formation.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147

С. М. АМЕЛІНА
доктор педагогічних наук, професор
Національний університет біоресурсів і природокористування України

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто змістові й методичні особливості підготовки перекладачів для письмового перекладу у вищих навчальних закладах Німеччини. Встановлено, що підготовка перекладача для письмового перекладу передбачає формування його здатності виконувати професійні завдання, як фаховий перекладач у певній галузі (техніка, економіка, сільське господарство, юриспруденція, інжиніринг), перекладач документів, перекладач програмного забезпечення / локалізатор, термінолог, літературний перекладач. Визначено, що: програми підготовки таких перекладачів передбачають як вивчення теоретичних основ перекладу, так і їх практичну реалізацію; орієнтовані на спеціалізацію у певній галузі; значна частина модулів програм підготовки перекладачів спрямована на роботу з термінологією.

***Ключові слова**: письмовий переклад, спеціалізація, фахова підмова, термінологія, перекладач.*

Інтенсифікація міжнародних контактів і співпраці фахівців різних галузей потребують мовно-комунікативної підтримки, яку можуть забезпечити тільки компетентні перекладачі. Письмова комунікація різномовних партнерів передбачає сформованість у перекладачів, які її здійснюють, відповідних умінь і навичок. Професійна підготовка майбутніх перекладачів, таким чином, має враховувати специфіку їхньої діяльності, що впливає на змістове наповнення навчальних планів і робочих програм дисциплін. Доцільним у цьому аспекті є звернення до досвіду зарубіжних університетів, зокрема, європейських, які вже досить давно здійснюють підготовку висококваліфікованих перекладацьких кадрів. На особливу увагу заслуговують зміст програм підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах Федеративної Республіки Німеччина і методика їх навчання.

Мета статті – розглянути змістові й методичні особливості підготовки перекладачів для письмового перекладу у вищих навчальних закладах Німеччини.

Питання підготовки перекладачів в українських і зарубіжних навчальних закладах були предметом досліджень низки вітчизняних й зарубіжних науковців, серед яких – Казакова Т., Карабан В., Кияк Т., Кожанов Д., Корунець І., Н. Левицька, Наконечна Г. та ін. Однак, незважаючи на суттєві напрацювання дослідників щодо цієї тематики, питання підготовки перекладачів для письмового перекладу в університетах Німеччини потребує

© Амеліна С. М., 2015

більш детального вивчення з метою використання німецького досвіду для вдосконалення навчання зазначених фахівців у вітчизняних навчальних закладах.

Програми підготовки перекладачів в університетах Німеччини диференціюються, по-перше, за спрямуванням на види перекладу – усний і / або письмовий переклад, а по-друге, за тематикою галузевого перекладу. Ця диференціація зумовлена спеціалізацією професійної діяльності перекладачів, яка у ФРН включає такі сфери:

– фаховий перекладач (найбільш поширена спеціалізація на ринку перекладацьких послуг) спеціалізується на одному або кількох типах текстів певних галузей, наприклад, техніки, економіки, сільського господарства, юриспруденції, інжинірингу тощо;

– перекладач документів – займається офіційним перекладом документів (завірені переклади, контракти, сертифікати тощо);

– перекладач програмного забезпечення / локалізатор – здійснює онлайн-підтримку, адаптацію до регіонального ринку;

– термінолог – працює над багатомовними базами термінологічних даних у великих фірмах, органах влади та інституціях ЄС (у тому числі займається дефініціями і термінами);

– літературний перекладач, який перекладає літературні твори – романи, поезію, науково-популярні книги, журнальні статті.

Як правило, основний вибір щодо спеціалізації здійснюється між фаховим/технічним і літературним перекладом. Підготовка технічного перекладача орієнтується на отримання професійної компетентності щодо перекладу фахових текстів з різних галузей (економіка, право, техніка, медицина тощо) і набуття грунтовних знань в області технологій перекладу, локалізації, менеджменту термінології та перекладу, міжкультурної фахової комунікації та технічної документації. Перекладач художнього перекладу набуває професійних компетентностей у перекладі експресивних, апелятивних та мультимедійних текстів різних типів (оповідної прози, п’єс, науково-популярної літератури, рекламних текстів, дублювання, субтитрування), а також поглиблення знань щодо експресивних і апелятивних мовних засобів, які вживаються в цих текстах. Крім того, він набуває практичних умінь технічної реалізації мультимедійних передач, а також контекстного середовища літературного перекладу.

Підготовка перекладачів цих спеціалізацій для письмового перекладу грунтується на ідеях німецьких науковців щодо методики їхнього навчання. Зокрема, К. Норд [4] пропонує починати з невеликої частини теорії, яка потім реалізується на практиці, водночас породжуючи потребу у розширенні теоретичних знань, яка на наступному етапі задовольняється іншою частиною теорії і так далі.

Структура навчальної програми підготовки технічних перекладачів згідно з цією концепцією є такою:

– 1–3 семестри: вступ до теоретико-методологічних концепцій міжкультурної комунікації та перекладу;

– 4 семестр: вступ до практики перекладу як загальних, так і спеціалізованих текстів, на рідну і на іноземну мову, з постійними посиланнями на теоретичну підготовку;

– 5 семестр: практика і / або вища освіта за кордоном;

– 6 і 7 семестр: практика і теорія спеціалізованого перекладу, термінологія, використання як традиційних, так і електронних перекладацьких засобів та інструментів, практична частина випускного іспиту;

– 8 семестр: дипломна робота і колоквіум (тобто теоретична частина випускного іспиту).

Теоретична складова містить відомості щодо: контрастивного розвитку мовної і культурної компетентностей двома іноземними мовами і рідною мовою, у тому числі з метою розвитку здатності продукувати тексти для різних ситуацій і функцій; релевантних для перекладу аспектів лінгвістики і прагматики, щоб забезпечити знання понять і термінів, необхідних для аналізу тексту та дискурсу; основні концепції міжкультурної комунікації та теорії перекладу.

Практика перекладу, у поєднанні із посиланням на теоретичну основу, як це було запропоновано, має бути спрямована на систематичний розвиток писемної перекладацької компетентності. Це означає, що кожне завдання з перекладу повинне бути складено таким чином, щоб воно не викликало занадто багато або занадто складних проблем перекладу.

З огляду на вище зазначені сфери діяльності перекладачів їхнє навчання в університетах Німеччини набуває відповідної спрямованості. Так, майбутні перекладачі університету Заарланд, програма навчання яких передбачає підготовку як до письмового, так і усного перекладу, насамперед, набувають знань з таких сфер: когнітивна лінгвістика (зокрема, розпізнавання зразків, представлення знань); мовознавство (зокрема, порівняльна лінгвістика і типологія); письмо в ситуативному і культурному контексті; текстологія; мовні контакти і діахронія; корпусна лінгвістика; герменевтика; дослідження фахових мов та професійного спілкування; міжкультурна комунікація; теоретичні й методичні основи лінгвістичної технології; методи і моделі перекладу; багатомовне продукування тексту в різних формах [2]. На цій основі базується спеціалізація щодо письмового перекладу шляхом вивчення кількох модулів. Одним із таких модулів є, наприклад, модуль “Перекладацька компетентність спеціалізованого перекладу – Інформаційні технології та інжиніринг”. У результаті засвоєння змісту цього модуля студенти набувають здатності вирішувати конкретні питання щодо перекладу спеціалізованих текстів. Особлива увага приділяється видам систематизації текстів і термінологічної роботи, орієнтованої на переклад. На основі обраних фахових текстів здійснюється практичне поглиблення перекладацької компетентності студентів у зазначеній сфері. Одним із елементів змісту модуля є елемент, який називається “Текстова компетент-

ність у фаховій мові і техніка". Його зміст містить аналіз фахових текстів, ознайомлення з текстовими конвенціями з конкретних фахових тем і вправи щодо складання фахових текстів. Інший елемент модуля – "Переклад технічних текстів" – передбачає Переклад фахових текстів різних типів з прогресивною складністю і використанням сучасних технологій перекладу. При цьому уміння і навички перекладу відпрацьовуються на прикладі документів і текстів з різних галузей, в тому числі матеріалознавства, нанотехнологій, інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ, ІТ), комп'ютерної техніки, мережевих технологій. Зміст ще одного елемента модуля – "Переклад економічних текстів" – концентрується на різних вузькоспеціалізованих темах у економічній галузі, в тому числі на перекладі балансів, договорів, річних звітів, презентацій фірм, фахових технічних статей.

Такою ж вузькою спеціалізацією відзначається і програма підготовки перекладачів в університеті Кельна. Зокрема, дисципліна "Техніка перекладу фахових текстів з першої іноземної мови", яка вивчається у її межах, формує уміння перекладу технічних, наукових і медичних текстів з першої іноземної мови на німецьку. При цьому передбачається практико-орієнтований письмовий переклад автентичних текстів (наприклад, в галузі енергетичних систем, кондиціонерів, автомобільної техніки, електротехніки) з першої іноземної мови на німецьку з урахуванням специфічної термінології та специфіки відповідного типу тексту, розробка та реалізація відповідних науково-дослідних і перекладацьких стратегій та методів.

Університет імені Йоганна Гутенберга міста Майнц пропонує для вивчення майбутніми перекладачами, які будуть здійснювати письмовий переклад, перелік обов'язкових за вибором модулів, до яких належать: "Інтернет-технології", "Медицина", "Юриспруденція", "Техніка", "Економіка", "Туризм", "Переклад літератури і медіа" [3]. Вибираючи один із запропонованих модулів, студент опановує знання щодо основ відповідної галузі і навчається використовувати їх для подальшого самостійного поглиблення знань, набуває умінь працювати з відповідною фаховою термінологією. На лекціях надається огляд основних тем і методів із відповідної галузі, обговорюються ключові теоретичні основи, а також загальні питання відповідної сфери застосування. Коли це можливо, враховуються також актуальні питання і побажання студентів щодо спеціалізації. Пропоновані модулі пов'язуються з навчанням перекладацьким прийомам шляхом виконання вправ з фахового перекладу з певними мовами.

Крім галузевої спеціалізації, програма підготовки перекладачів університету імені Йоганна Гутенберга містить модуль "Перекладознавство", який знайомить студентів з найбільш важливими методами, теоріями і питаннями загального та прикладного перекладознавства. У межах цього модуля здійснюється підготовка до поглиблення набутих знань і подальшої спеціалізації на семінарах галузевого або міждисциплінарного спрямування, розвивається уміння самостійно аналізувати переклад складних науко-

вих контекстів і представляти у письмовому вигляді результати перекладацької діяльності у відповідності з високими науковими стандартами.

Слід зазначити, що набути професії перекладача у Німеччині можна не тільки в університетах, а й у вищих школах прикладних наук, програми яких є більш практично орієнтованими, що стає очевидним навіть із назв модулів, які входять до них, та логіки їх впорядкування. Так, програма підготовки перекладачів у Кельні складається з таких модулів: "Фахова мова і переклад", "Семінари", "Термінологія", "Технологія перекладу", "Локалізація", "Дисципліни поглибленого вивчення", "Практика", "Проекти", "Спеціалізовані тексти", "Магістерська робота і колоквіум" [5].

Зазначені модулі вивчаються у названій послідовності.

Слід зазначити, що практично у всіх університетах і вищих школах Німеччини, які здійснюють підготовку перекладачів, програми навчання перекладачів для письмового перекладу орієнтовані на набуття низки компетентностей, викладених у описі модулів навчальної програми. Зокрема, в університеті Гайдельберга студенти поглиблюють свої знання і перекладацькі уміння в області лексикології зі спрямуванням на вивчення термінології. При цьому у центрі їхньої уваги знаходиться не тільки засвоєння основних понять лексикографії та термінографії, й набуття уміння оцінювати й використовувати спеціалізовані довідкові джерела і програмне забезпечення для керування термінологією і здійснення перекладу із застосуванням CAT-систем. Таким чином, зміст програми підготовки перекладачів включає:

- огляд теоретичних основ термінознавства, зокрема, з оцінюванням лексикографічних / або термінографічних довідникових джерел і програм для керування термінологією (у тому числі інструментів CAT-систем);
- закріплення і поглиблення системних і науково обґрунтованих знань термінології, пов'язаної зі сферою перекладу;
- набуття термінографічної компетентності щодо роботи з багатомовною термінологією, у тому числі з використанням корпусів;
- огляд сучасних рішень щодо керування термінологією і створення перекладацьких термінологічних глосаріїв на основі науково обґрунтованих критеріїв;
- роботу з термінографічними допоміжними засобами в електронному вигляді;
- практично орієнтований вступ до термінологічних досліджень і використання інтернет-ресурсів для роботи з термінологією;
- основи в області компаративних досліджень з акцентом на термінологічній роботі з аспектами перекладу, пов'язаного з тематикою спеціалізації;
- огляд розвитку конкретних фахових підмов;
- компаративний аналіз різних фахових підмов і типів текстів;

- дослідження актуальних питань теорії і практики письмового перекладу.

На основі набуття зазначених компетентностей здійснюється подальша спеціалізація майбутнього фахівця для професійного перекладу, наприклад, у таких галузях, як економіка, право, медицина, інформаційні технології тощо на двох або трьох мовах, які відповідно вивчаються студентом. Це відбувається шляхом аналізу, термінологічної обробки і перекладу текстів, типових для перекладацької діяльності у кожній із галузей. У цьому процесі студенти спираються на засвоєні теоретичні основи спеціалізованого перекладу і термінознавство, займаються термінологічною обробкою фахової тематики, а також відповідної фахової підмови/ підмов. Важливу роль відіграють автоматизація роботи з відповідними допоміжними засобами для перекладу, відпрацювання навичок вирішення проблем перекладача щодо складних технічних текстів, розвиток уміння перевірки якості перекладу [1, с.12–13].

Висновки. Отже, на основі розгляду змістових і методичних особливостей підготовки перекладачів для письмового перекладу у вищих навчальних закладах Німеччини встановлено, що:

- програми підготовки таких перекладачів передбачають як вивчення теоретичних основ перекладу, так і їх практичну реалізацію;
- орієнтовані на спеціалізацію у певній галузі;
- значна частина модулів програм підготовки пеерекладачів спрямована на роботу з термінологією.

Список використаної літератури

1. Master of Arts in Übersetzungswissenschaft. Universität Heidelberg. Modulhandbuch. Version II, Stand Dezember 2014. – 27 S.

2. Modulhandbuch des Master-Kernbereich-Studiengangs Translationswissenschaft (Übersetzen und Dolmetschen). Universität des Saarlandes. – 2010. – 26 S.

3. Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs B.A. (Bachelor of Arts) Sprache, Kultur, Translation am Fachbereich 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. – 2013. – 214 S.

4. Nord, Christiane (2006). Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. CONFLUÊNCIAS – Revista de Tradução Científica e Técnica, N.º 4, Maio 2006 : 29-41.

5. Fachhochschule Köln ITMK Modulhandbuch Master “Terminologie und Sprachtechnologie”. – 2012. – 42 S.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Амелина С. Н. Особенности подготовки переводчиков для письменного перевода в высших учебных заведениях Германии

В статье рассмотрены содержательные и методические особенности подготовки переводчиков для письменного перевода в высших учебных заведениях Германии. Установлено, что подготовка переводчика для письменного перевода предусматривает формирование его способности выполнять профессиональные задачи в качестве профессионального переводчика в определенной области (техника, экономика, сельское хозяйство, юриспруденция, инжиниринг), переводчика документов, переводчика программного обеспечения / локализатора, терминолога, литературного переводчика. Определено, что: программы подготовки таких переводчиков предусматривают как

изучение теоретических основ перевода, так и их практическую реализацию; ориентированы на специализацию в определенной области; значительная часть модулей программ подготовки переводчиков направлена на работу с терминологией.

***Ключевые слова**: письменный перевод, специализация, профессиональный подъязык, терминология, переводчик.*

Amelina S. Features of Translator's Training at Universities in Germany

The article deals with the content and methodical features of translator's training in higher education institutions in Germany. It is stated out that the translator's training programs at universities in Germany are differentiated, first, with the direction on the types of translation – interpreting and / or translation, and secondly, on the subject of translation industry. It should be noted that almost all universities and high schools in Germany, which train translators training, have program for translation focused on the acquisition of a number of competencies outlined in the description of the modules of the curriculum. It was found that the preparation of translator involves the formation of his ability to perform professional tasks as a professional translator in a particular field (engineering, economics, agriculture, law, engineering), translator of documents, software translator / localizer, terminologist, literary translator. Training of these specialists for translation is based on the ideas of German scientists to the methods of their study. It was determined that: the training of translators include a study of the theoretical foundations of the translation, and their implementation; is focused on specialization in a particular area; a significant part of the program modules of translator's training is assigned to work with the terminology. Training programs for translators consist of the following modules: "Professional language and translation", "Seminars", "Terminology", "Technology transfer", "Localization", "Practice", "Projects", "Specialised texts"," Master's thesis and colloquium". The important role is played by automation with relevant aids to translation, problem solving skills on complex technical texts, developing the ability to check the quality of the translation.

***Key words**: translation, specialization, professional sub-language, terminology, translator.*

УДК 378.014.6:614.23/.25В

В. А. БАБАЛІЧ
кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ЩОДО ПРОБЛЕМ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розкрито поняття "творчий потенціал" як необхідну умову у формуванні професійних компетентностей майбутнього лікаря. Підкреслено, що повноцінне становлення майбутнього лікаря передбачає розвиток творчого потенціалу як інтегровану властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Проведено аналіз складових, які мають безпосередній вплив на формування творчого потенціалу майбутнього лікаря.

Ключові слова: *творчий потенціал, якість підготовки фахівців, компетентність, майбутні лікарі.*

Сьогодні перед вищим навчальним закладом стоїть завдання підготуватимолодь до активної діяльності в різних сферах, формувати у неї здатністьгнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи набутий позитивнийдосвід. Реалізація цих важливих завдань потребує від вищої школи створеннянової цілісної системи навчання та виховання творчої особистості фахівця.

Змінюються суспільство, змінюється іпідходи. Відповідно загальні тенденції розвитку суспільства зумовлюють стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини. Потреба суспільства у всебічній творчій активності людини зростає і вимагає формування діяльної, духовно багатої особистості, яка здатна творчо розв'язувати безліч різноманітних нагальних проблем, конструктивно працювати в динамічних умовах життя.

Відповідно, суспільні перетворення накладають відбиток й на систему вищоїосвіти, висуваючи нові вимоги до організації та якості підготовки фахівців. Нині існує запит на виховання творчої особистості, індивідуальності, здатноїна відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генеруватиоригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Тому важливимзавданням професійної підготовки фахівців є розвиток у них творчого потенціалу.

Необхідність підвищення якості підготовки фахівців медичної галузі зумовлена певними чинниками. Зміни в галузі медичної освіти – це перетворення позитивного характеру (гуманізація та гуманітаризація медичної освіти, розширення можливостей випускників медичних навчальних закладів). Впровадження ідей європеїзації української медичноїосвіти відбу-

© Бабаліч В. А., 2015

вається в умовах розвитку міжнародних контактів. Відповідно до вимог Міністерства охорони здоров'яУкраїни та Всесвітньої федерації медичної освіти в Україні продовжується реформування системи медичної освіти, здійснюються заходи щодо переходу системи підготовки медичних фахівців на європейськістандарти.

Підвищення професійної компетенцій майбутніх лікарів та творчого відношення до них у всьому світі визначається як найважливіший чинник реформування системиохорони здоров'я. Поряд із загальними вимогами до лікаря, який би мігзадовольнити потреби як індивідуума, так і спільноти в цілому, зростаютьвимоги до навчальних медичних закладів щодо постійного вдосконаленняпрофесійної освіти. При цьому наголошується, що рівень державної підтримки цихінституцій повинен напряму пов'язуватися з якістю підготовки спеціалістів,їхньою соціальною значимістю [8].

Вважаємо, що майбутні лікарі мають бути готовими жити в умовах постійних змін, непередбачуваних ситуацій, повинні бути мобільними, гнучкими. Тому освіта має спрямовуватись на розвиток творчого потенціалу особистості, самостійного критичного мислення, ціннісних орієнтацій, формування спектра життєвих компетентностей, адекватних соціокультурним реаліям.

Мета статті полягає в розгляді різних підходів до визначення поняття "творчий потенціал"та його структурних складових, формування творчого потенціалу як запоруки професійної підготовки майбутніх лікарів.

Досліджуючи питання якості професійної підготовки і враховуючи специфіку професійної діяльності лікаря, його професійна компетентність базується на ключових засадах, а саме: професійних, комунікативних, дослідницьких та наукових навичках. У зв'язку з цим аналізуючи підходи МОН України щодо розробки державних стандартів ми дійшли висновку про те, що вони є універсальними для всіх освітніх галузей, у яких відповідно визначаються типові задачі діяльності фахівця і його соціально-важливі якості. При цьому з'ясували, що у галузевому стандарті обмежена класифікація вмінь і здатностей і особистісних якостей (емоційні, морально-етичні, творчі), важливі для професійної діяльності лікаря, взагалі не відображені.

Реалії практики професійної підготовки у вищому медичному навчальному закладі визначають необхідність пошуку стратегії і тактики розв'язання її завдань стосовно розвитку творчого потенціалу і творчого відношення до вирішення практичних завдань. Методологічною основою цієї стратегії і тактики є обґрунтування методів та впровадження методик, що сприятимуть підвищенню творчого потенціалу майбутніх лікарів.

Вивчаючи питання сутності поняття "творчий потенціал, можемо стверджувати, що цілеспрямованих визначень його в літературі дуже мало. Це свідчить про те, що дане поняття характеризується багатоаспектністю та складністю підходів щодо його вивчення. Найширшим є визначення

творчого потенціалу як фонду, сукупності можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [10]. Стосовно окремого індивіда творчий потенціал визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення [2].

Розвитку творчого потенціалу особистості присвячені праці А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Губіна, Б. Кедрова, О. Чаплигіна, І. Шпачинського, а також науково-педагогічні розвідки Є. Адакіна, М. Дяченко, І. Зязюна, В. Клименка, В. Кременя, В. Моляко, Я. Пономарева, В. Рибалки, В. Роменеця, Р. Цокура та ін.

Серед сучасних науковців, які займаються проблемами розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості [7].

В. Лихвар вважає, що сукупність творчих здібностей визначає творчий потенціал, необхідних для творчої діяльності, і зазначає, що рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків. Водночас суб'єктивні можливості людини повинні узгоджуватися із зовнішніми (соціальними) умовами.Людина усвідомлює власну самоцінність в умовах соціальної дійсності, їй притаманна внутрішня потреба у соціальному визнанні себе як особистості. У зв'язку з цим учені наголошують на важливій ролі соціального фактору в процесі актуалізації потенційних резервів особистості, підкреслюють необхідність створення соціокультурного розвивального простору, в якому особистість, набуваючи соціального досвіду, зможе самореалізувати свої природні потенції і задатки [4]. Тобто, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними, так і внутрішньоособистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення до творчості.

Щодо процесу самореалізації особистості, у ході якого потенційні можливості опредметнюються у результатах діяльності, активне особисте ставлення до творчої діяльності дає можливість розглядати творчий потенціал як категорійну форму творчої активності особистості [4]. Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Тільки сама особистість власним вибором може реалізувати свою творчу унікальність. Творча активність є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та ме-

ханізмом реалізації її творчих здібностей. У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного.Серед низки факторів, які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості – задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) – саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації. Тобто,актуальний стан творчого потенціалу залежить від внутрішніх зусиль людини заради культивування у собі творчої потенції [6].

Творчий потенціал носить комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку в цілому.

Отже, творчий потенціал – це динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості і обумовлена креативністю.

Суть творчого потенціалу особистості можна визначити через такі складові: творчі здібності, креативність, творча активність.

Творчі здібності.Аналізуючи наукову літературу з даного питання, логічно припустити, що творчі здібності тісно пов’язані з інтелектом.

Творчі здібності віку – це рівень розвитку розумових здібностей, що характеризує ступінь їх відповідності вимогам творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Показниками творчих здібностей виступають: здатність синтезувати нові ідеї; загальний розумовий розвиток; генетична схильність до мислення; здатність вибирати найбільш раціональні рішення; потреба в дослідженні та аналізі навколишнього середовища.

Креативність.Для реалізації творчих здібностей необхідний “двигун”, який запустив би у роботу механізм мислення, для створення нових уявних образів. Таким двигуном на нашу думку є “креативність”.

Креативність – це здатність до творчості і перетворень.Креативність – це рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що складає досить стійку характеристику особистості. Отже, поняття “творчість” та “креативність” характеризують особистість.

Показниками креативності виступають:швидкість перебігу мислительних процесів;здатність до перетворення структури об’єкта діяльності; винахідливість як уміння знаходити оригінальні,евристичні способи вирішення проблеми;здатність швидко змінювати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності.

Ряд вчених Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін у структурі творчого потенціалу центральною складовою визначають креативність – здатність до творчості. У загальному розумінні здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Креативність як властивість особистості виявляється у тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, методами [2]. Тобто, максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли людина намагається використати нетиповий для себе засіб, метод вирішення проблеми.

Традиційно для формування креативного компоненту у навчально-виховному процесі використовуються такі форми навчання як діалог, дискусія, ділові ігри, методи проблемного, евристичного та розвивального навчання. Е. Лузікважає креативність критерієм якості системи підготовки фахівців [5]. Узагальнюючи вимоги до професіоналізму з різних літературних джерел більшість науковців [1; 2; 9] погоджуються з тим, що професійно компетентномумайбутньому лікареві сприятиме набір структурних компонентів серед яких важливе місце займає такий компонент як – креативний (творчий) (знання, уміння та навички продуктивної творчої діяльності). Реалізація донного компоненту буде ефективною за умов використання проблемного навчання.

Відомо, що мета проблемного навчання полягає у формуванні й розвитку творчої особистості. В свою чергу рівень творчої активності полягає у виконанні самостійної роботи, що вимагає творчої уяви, логічного аналізу, пошуку нових шляхів розв’язання проблеми. Саме під час таких занять і виявляється творчий потенціал студента.

Серед етапів розвитку креативності майбутнього лікаря виділяємо наступні: *початковий* (лікар залишається у межах засвоєних базових способів діяльності; утруднені дії, що виходять за межі загальноприйнятих, відсутня ініціатива в постановці цілей; цей етап характеризується низьким рівнем креативності); проміжний (лікар реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні інноваційні зразки; на основі спостережень, узагальнення фактів приходить до створення більш ефективних способів діяльності або конкретних професійних знахідок); завершальний (високий рівень креативності, який виявляється у накопиченні спостережень, коли професійні знахідки стають для лікаря стимулом до дослідження, пошуку альтернативи, усвідомлення причинно-наслідкових зв’язків і залежностей; діяльність набуває власне дослідницького характеру).

Творча активність. Будь-яка особистість проявляє свої творчі здібності та креативність, здійснюючи діяльність, тобто творчий потенціал особистості, розкривається і через творчу активність зокрема. Основою творчої активності є виникнення та розв’язання творчого завдання, проблемної ситуації, а джерелом – внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

Творча активність – це інтегративна якість індивіда, представлена широким комплексом інтелектуальних, емоційних, характерологічних вла-

стивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації або навчальної задачі і гарантують оригінальність, ефективність та позитивний результат даної творчої діяльності.

Показниками творчої активності виступають: активність студента в оволодінні знаннями, уміннями та навичками;сформованість у студента позитивних мотивів творчої діяльності; сформованість активно-перетворювального ставлення студента до власної діяльності її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність; здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності.

Отже, творчий потенціал особистості – інтегрована властивість, яка поєднує в собі як уроджені, так і набуті якості. Таким чином, основою творчого потенціалу є не просто задатки, а й навички набуті, у процесі практичної діяльності студента.

Висновки. Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів у вищому навчальному закладі не втрачає своєї актуальності у часі. Вважаємо, що буде ефективним підвищити якість професійної підготовки майбутніх лікарів за рахунок розвитку у них творчого потенціалу через такі складові: творчі здібності, креативність, творча активність. У залежності від рівня прояву кожної із цих складових, можна визначити рівні розвитку творчого потенціалу у майбутнього лікаря.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти / За ред. І. А. Зязюна. – К., 1994. – С. 48 – 56.

2. Гончарова О. А. Креативний компонент інноваційної діяльності майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. А. Гончарова // Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету: серія педагогіка.–2012. – №8. – С. 82–88. – Режим доступу до журн.: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/12.pdf.

3. Грицай Е. Ю. ТоррансЭ. П. Образование и креативныйпотенциал / Е. Ю. Грицай,Э. П. Торранс // Школа здоровья. – 2007. – №4. – С. 49-53.

4. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24 с.

5. Лузік Е. В. Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. В. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – №3. – С. 76-82.

6. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості/ І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.

7. Моляко В. О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності /В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Вип. 21. – 296с.

8. Москаленко В. Ф., Яворовський О. П., Михайличенко Б. В. та ін. Реалізація принципів Болонської декларації в Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця // Медична освіта. – 2005. – № 2.– С. 24-26.

9. Слухенська Р. В. Розвиток професійної культури діалогу майбутніх лікарів у процесі формування духовного-творчого потенціалу [Електронний ресурс] / Р. В. Слухенська// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвіт-

ній школах – 2014 –Вип. 37 (90) – С. 353-359. – Режим доступу до журн.: http: ///C:/Users/Виктория/Downloads/Pfto_2014_37_48.pdf.

10. Смирнов С. Д. Педагогика и психологиявысшегообразования: от деятельности к личности: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / С. Д. Смирнов – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 304 с.

11. Яковлева Е. Л. Развитиетворческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28-43.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2015.

Бабалич В. А. О проблемах повышения качества профессиональной подготовки будущих врачей в высших учебных заведениях

В статье раскрыто понятие "творческий потенциал" как необходимое условие в формировании профессиональных компетентностей будущего врача. Подчеркнуто, что полноценное становление будущего врача предусматривает развитие творческого потенциала как интегрированное свойство личности, которое характеризуется возможностью осуществлять творческую деятельность, готовность и способность к творческой самореализации и саморазвитию. Проведен анализ составляющих, которые имеют непосредственное влияние на формирование творческого потенциала будущего врача.

Ключевые слова: *творческий потенциал, качество подготовки специалистов, компетентность, будущие врачи.*

Babalich V. On the Problem of Improvement of Professional Training Quality of Future Doctors at Higher Educational Establishments

The notion of "creative potential" as a necessary condition of formation of professional competences of a future doctor is studied in the article. It was underlined that true formation of a future doctor foresees the development of creative potential as an integral personal feature which characterizes the degree of possibilities to maintain creative activity, readiness to and ability of creative self-realization and self-development. The components, which directly influence on formation of creative potential of a future doctor, were analyzed. The following components of creative potential were determined, such as creative skills (ability to produce new ideas, general intelligent development, genetic brainwork habit, ability to choose the most efficient solution, necessity of research and analyses of environment), creativity (swiftness of cogitativeness, ability to change the structure of the object the activity, inventiveness as ability to find original, heuristic ways to solve the problem, ability to quickly adjust the methods of activity to new working conditions), creative activity (child's activity in obtaining knowledge, skills and abilities, positive motivation of creative activity of a child, formation of active transformative attitude of a child towards his/her activity, prospectivity, cohesiveness, flexibility, ability to deliver good results and reliability, ability of a personality to active creative perception of surrounding reality).

Key words: *creative potential, quality of specialists' training, competency, future doctors.*

УДК 378.016:796 (045)

Ю. В. ВАСЬКОВ
доктор педагогічних наук, доцент

І. М. ПЕЛЕШЕНКО
Комунальний заклад
"Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСНОВНИХ ФУНКЦІЙ, СКЛАДУ І СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ" У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті аналізуються підходи науковців до визначення поняття "навчальна дисципліна "Фізичне виховання", розглядаються різні варіанти її типології та функцій. Визначені провідні функції навчальних відділень дисципліни "Фізичне виховання" (навчальне, спортивне і спеціальне), її елементний склад, і на цій основі створена відповідна дидактична модель. У дидактичній моделі наводиться структура змістовного і процесуального блоків з конкретизацією їх основних компонентів.

Ключові слова: *навчальна дисципліна "Фізичне виховання", функції різних відділень навчальної дисципліни, змістовний блок, процесуальний блок, теоретичний компонент, практичний компонент.*

Проблема удосконалення системи фізичного у вищих навчальних закладах неодноразово розглядалася як у державних документах [5, 10, 11, 12], так і в дослідженнях науковців [1, 2, 3, 7, 9, 14]. Окремі аспекти модернізації системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах висвітлювалися у фахових виданнях [2, 4, 6, 8, 14].

Провідною функцією фізичного виховання у вищих навчальних закладах є реалізація змісту фізкультурної освіти під час проведення різноманітних форм роботи. Відповідно до загальнодидактичних концепцій зміст освіти (у нашому випадку зміст фізкультурної освіти) отримує певну конкретизацію на рівні навчальної дисципліни, що включена в навчальний план ВНЗ. Цілком зрозуміло, що логіка добору і конструювання змісту фізкультурної освіти на цьому рівні залежить від розуміння змісту поняття "навчальна дисципліна". Аналіз теоретичних наробок фахівців у галузі фізичного виховання свідчить про відсутність ґрунтовних теоретичних досліджень у визначенні функцій, цілей і відповідних завдань навчальної дисципліни "Фізичне виховання". Не визначеною залишається його елементний склад і структура, зміст кожного компонента. На наш погляд, дослідження цієї проблеми необхідно проводити виходячи, як із загальнодидактичних підходів, так і враховувати специфіку цієї навчальної дисципліни.

Основною формою фізичного виховання у ВНЗ не фізкультурного напряму є навчальна дисципліна "Фізичне виховання". Згідно з дослідженнями В. В. Ягупова [15] навчальна дисципліна – це науково обґрунтована система знань, навичок і вмінь, яку відібрано для вивчення у різноманітних освітньо-виховних системах. Торкаючись навчальної дисципліни "Фізичне

© Васьков Ю. В., Пелешенко І. М., 2015

виховання” можна зробити висновок, що вона є не тільки основною формою, а й головним засобом реалізації змісту фізкультурної освіти у вищому навчальному закладі.

Навчальна дисципліна “Фізичне виховання” включена до навчальних планів вищих навчальних закладів різного спрямування як обов’язкова. Основним документом, що регламентує вивчення цієї дисципліни є програма для вищих навчальних закладів затверджена наказом МОН України 14 листопада 2003 р. № 757. Зміст програми розроблено таким чином, що його конкретизація здійснюється з урахуванням профілю ВНЗ, але в усіх вищих навчальних закладах (окрім ВНЗ фізкультурного спрямування) є загальні аспекти організації її вивчення дисципліни. Аналіз наукових досліджень, в сфері фізичного виховання студентів, доводить, що питання визначення основних функцій навчальної дисципліни, її структурні елементи та особливості діяльності різних навчальних відділень майже не досліджувалися.

Метою статті є обґрунтування дидактичної моделі навчальної дисципліни “Фізичне виховання”, основних її компонентів та структури в єдності змістовного і процесуального аспектів навчання.

Основною функцією будь-якої навчальної дисципліни є передача студентам соціального досвіду (за словами І. Я. Лернера в широкому розумінні культури), який накопичило людство протягом свого існування. До основних складових соціального досвіду більшість науковців відносять знання та способи діяльності практичного й інтелектуального характеру. Провідним компонентом навчальної дисципліни “фізичне виховання” є способи діяльності практичного характеру (практичні уміння та навички), а теоретичні знання і способи діяльності інтелектуального характеру обслуговують цей компонент.

Згідно із загальнодидактичними підходами структурно будь-яка навчальна дисципліна поділяється на два великих блоки: змістовний (заради якого та чи інша навчальна дисципліна введена у навчальний план вищого навчального закладу) і процесуальний (провідною функцією якого є реалізація змісту освіти навчальної дисципліни). Для наочного уявлення моделі навчальної дисципліни “Фізичне виховання” нами розроблено її структурну схему (рис. 1).

До змістовного блоку ми відносимо теоретичний і практичний компоненти. Своєю чергою, кожен із цих компонентів поділяється на ряд складових елементів. На основі досліджень змісту навчальних програм вищих навчальних закладів різного професійного напряму ми прийшли до висновку, що першим складником теоретичного компонента є предметно-наукові знання. Зважаючи те, що кожен розділ навчальної програми є проекцією певного виду фізкультурної діяльності (виду спорту), то до змісту предметно-наукових знань відносяться знання про техніку виконання основних елементів кожної з них (наприклад, бігу, стрибків з легкої атлетики), методика їх вивчення і правила змагань з цього виду спорту. Окрім

предметно-наукових знань до теоретичного компонента відносяться: міжнаукові (філософські, методологічні, логічні); історично-наукові, в яких розкривається історія та етапи розвитку певного виду фізкультурної діяльності; міжпредметні; контрольно-оцінювальні за допомогою яких студентам повідомляються критерії та система оцінювання їх навчальних досягнень; нормативно-профілактичні або правила техніки безпеки. Термін "нормативно-профілактичні знання" ми використовуємо у зв'язку з тим, що окрім правил техніки безпеки студентам необхідно знати норми проведення навчальних занять і засоби профілактики для попередження можливих травм.

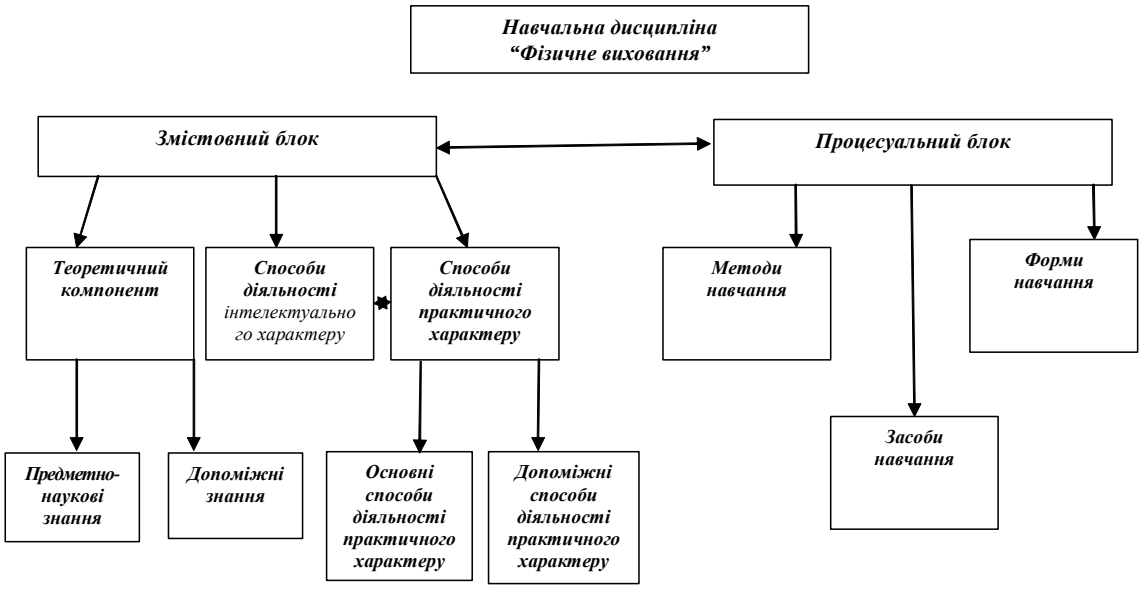

Рис. 1. Структурна схема навчальної дисципліни "фізичне виховання" у вищому навчальному закладі

До номенклатури способів діяльності інтелектуального характеру, якими повинен озброїти студентів викладач, ми відносимо: зовнішні (моторні, перцептивні, символічні) і внутрішні (перспективні, мнемічні, розумові). Враховуючи обмежений обсяг статті ми не розкриваємо зміст кожного із способів діяльності інтелектуального характеру.

Серед способів діяльності практичного характеру необхідно виділити: основні, визначені специфікою рухової діяльності (наприклад, у легкій атлетиці – спринтерський біг, метання, стрибки тощо), допоміжні (спеціальні для певного виду рухової діяльності, підвідні та підготовчі). Навести повну класифікацію зазначених способів діяльності практичного характеру ми не можемо, враховуючи межі статті.

Процесуальний блок включає так складові як методи навчання, форми організації навчальної діяльності студентів і засоби навчання. До основних методів навчання Т. Ю. Круцевич [13] відносить: методи набуття знань, оволодіння руховими вміннями і навичками, методи вдосконалення рухових навичок і розвитку фізичних якостей. Своєю чергою, кожен із ме-

тодів поділяється на певні складники, які безпосередньо конкретизують їх зміст і спрямованість.

Форми організації навчальної діяльності студентів на навчальних заняттях передбачають використання індивідуальних, групових і колективних (вся академічна група) форм роботи, а також елементи колового тренування. Безумовно, на використання зазначених форм чинить вплив, в якому відділенні проводиться заняття (навчальне, спортивного спрямування, спеціальне).

Торкаючись поняття "засоби навчання", ми окремо виділяємо засоби матеріально-технічного забезпечення. Це пов'язано з тим, що до засобів навчання можна віднести і методи навчання, і форми навчання. Без наявності належної спортивної бази, необхідної кількості спеціального обладнання та інвентарю неможливо забезпечити якісне проведення навчальних занять. Бажано також викладачу фізичного виховання мати комплекс комп'ютерної техніки для моніторингу рівня навчальних досягнень студентів, відстеження змін у стані їх здоров'я і на цій основі здійснювати диференційоване та індивідуальне навчання.

Висновки. Створення моделі навчальної дисципліни "Фізичне виховання" у вищих навчальних закладах дало змогу визначити його основні блоки і структурні компоненти кожного з них у певній функціональній єдності. Як наслідок, це дозволить конкретизувати зміст всіх компонентів. Виділення зазначених компонентів є орієнтиром у роботі укладачів навчальних програм і викладачів фізичного виховання під час планування навчального процесу. Тобто, дидактична модель навчальної дисципліни "Фізичне виховання" є одним із підґрунть формування змісту фізкультурної освіти у вищих навчальних закладах, які не мають фізкультурного спрямування. У подальших дослідженнях ми будемо ретельно вивчати склад кожного з компонентів змістовного і процесуального блоків з метою визначення їхньої взаємодії в реальному навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Василюк В. М. Педагогічні і соціальні пріоритети вдосконалення системи фізичного виховання студентської молоді / В. М. Василюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук праць за ред. С. С. Єрмакова, Харків : ХОВНОКУ, ХДАДМ – 2013. – № 5. – С.13 – 17.

2. Васьков Ю. В. Теоретичні основи модернізації змісту непрофесійної фізкультурної освіти у вищому навчальному закладі / Ю. В. Васьков, В. Е. Куделко та ін. // Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук. – теор. журн.] – Харків : ХДАФК, 2015. – № 2. – С.42–47.

3. Ведмеденко Б. Ф. Проблеми фізичного виховання на сучасному етапі становлення вищого навчального закладу / Б. Ф. Ведмеденко / Буковинський науковий спортивний вісник. – Випуск 2. – Чернівці, 2005. – С. 118-122.

4. Дубинская Е. В. Прикладные проблеми физического воспитания виховання студентов экономических спеціальностей / О. Я. Дубинская, И. О. Салатенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред.. С. С.Єрмакова, Харків : ХОВНОКУ, ХДАДМ 2014. – № 5. – С. 19-23.

5. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". – К., 1994.

6. Захарова Л. В. Обоснование інтегрального похода к физкультурно-оздоровительной деятельности студенток специальных медицинских групп / Л. В. Захарова, Н. В. Молина // Физическое воспитание студентов, 2014. – № 1. – С. 13 – 17.

7. Гружевський В. О. Здоров'я як цінність у процесі формування особистісно-орієнтованої мотивації студентів до фізичного виховання / В. О. Гружевський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред. С. С.Єрмакова, Харків : ХОВНОКУ, ХДАДМ, 2014. – № 2. – С. 20-25.

8. Клименченко В. Г. Особенности методики проведения совместных занятий по физическому воспитанию со студентами основной и специальной медицинских групп / В. Г. Клименченко, И. В. Кривошеева и др. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред. С. С. Єрмакова, Харків : ХОВНОКУ, ХДАДМ, 2014. – № 4. – С. 18-22.

9. Мудрік В. І. Організаційно-методичні засади вдосконалення фізичного виховання студентів / В. І. Мудрік [методичний посібник]. – К., 2008. – 83 с.

10. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту: Указ Президента України "Про національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту" від 28 вересня 2004 року № 1148/2004 / У виданні: "Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту". – К. : Державний комітет України з питань фізичної культури і спорту, 2004. – 15 с.

11. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. Б 1556 – VII / Відомості Верховної ради, 2014, № 37 – 38, ст. 2004.

12. Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.01 2006 р. № 4 // WWW. NAU. KIEV/ UA/

13. Теорія і методика фізичного виховання. Т.1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: за ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ. – Олімпійська література, 2008. – 391 с.

14. Церковная Е. В. Проблемы поиска путей оптимизации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях / Е. В. Церковная, А. И. Приходько и др. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред. С. С. Єрмакова, 2008. – № 8. – С. 154-158.

15. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2015.

Васьков Ю. В., Пелешенко И. М. Теоретическое обоснование основных функций, состава и структуры учебной дисциплины "Физическое воспитание" в высшем учебном заведении

В статье анализируются подходы ученых к определению понятия "учебная дисциплина", рассматриваются различные варианты ее типологии и функций. Определены ведущие функции учебных составляющих дисциплины "Физическое воспитание" (учебное, спортивное и специальное, ее элементный состав, и на этой основе создана дидактическая модель). В дидактической модели предложена структура содержательного и процессуального блоков с конкретизацией их основных компонентов.

Ключевые слова: *учебный предмет, функции учебного предмета, содержательный блок, процессуальный блок, теоретический компонент, способы деятельности практического характера.*

Vaskov Y., Peleshenko I. Theoretical Ground of Basic Functions, Composition And Structures of Educational Discipline "Physical Education" in Higher Educational Establishment

Article deals with scientific approaches to the definition of the concept "physical education as educational discipline", with different variants of its typology and functions. The leading functions of the educational branches of the discipline "physical education" (academic, athletic and special), its elemental structure are determined. On this basis, an appropriate didactic model is established. The structure of content and procedure blocks with concretization of its major components is presented in the didactic model.

Theoretical analysis of the main approaches in the definition of the main functions, composition and structure of the educational discipline "Physical education". The main functions of academic departments (basic, special and sports) were defined in the theoretical analysis of different approaches to solve the problem. It is proved that the discipline "physical education" includes the presence of mandatory elements that constitute a certain unity. This unity includes existence and interaction of two main blocks – content and procedure. It is found that each of these blocks has a structure of interrelated components. For this part, each of the components concretizes the content of physical education due to the theoretical and practical orientation and main procedural aspects. The lack of understanding the basic functions of educational departments, the composition and structure of discipline by Physical education teachers in higher educational establishment considerably reduces the quality of their practical activity. And, vice versa, the mastering of theoretical basis of realization of leading goals of discipline "Physical education" helps to increase the level of professional activity.

Key words: *educational discipline "Physical education", content and procedural block, the ways of intellectual and practical activities, theoretical component of physical education content.*

УДК 378.147

Г. Ю. ВОШКОЛУП
аспірант
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА ДОПОМОГОЮ РОЛЬОВИХ ІГОР

У запропонованій статті досліджено особливості використання рольових ігор у процесі навчання студентів вищих навчальних закладів із метою формування у них комунікативних здібностей. Авторами доведено, що рольові ігри є вагомим чинником формування та покращення професійних комунікативних здібностей студентів вищих навчальних закладів. На основі узагальнення знань про природу комунікативного процесу, його складові, суб'єктів, об'єктів тощо автором сформовано систему комунікативних здібностей, яка включає три головні компоненти: комунікаційні здібності, комунікаційний процес і комунікаційні наслідки. Визначено основні принципи організації комунікаційного процесу. Сформульовані основні переваги використання рольових ігор на заняттях порівняно з традиційними формами навчання.

Ключові слова: *комунікація, комунікативна здібність, рольові ігри, інтерактивне навчання, методи навчання, професійна діяльність, професіоналізм.*

Комунікативні процеси є невід'ємною складовою функціонування будь-якої сфери існування людини, в тому числі і її професійної діяльності. Не секрет, що запорукою успішного професіоналізму є не стільки достатній набір знань, умінь, навичок, скільки здатність їх комунікативно реалізовувати у взаємодії з іншими учасниками трудового колективу. З одного боку, здатність до комунікативності дається нам від природи, оскільки кожен індивід є частиною розвиненого соціуму, проте з іншого – абсолютно всі індивіди мають формувати і розвивати свою комунікативність протягом життя. Пояснюється це різним рівнем вимог до міжособистісних і масових комунікацій, притаманних людям різного віку (наприклад, комунікації дитини в дошкільному навчальному закладі та професіонала-управлінця в адміністрації заводоуправління).

Відповідно, якщо мова йде про професіоналів своєї справи на певних робочих місцях, варто розуміти важливість і високу значимість їх комунікаційних здібностей, від яких багато в чому залежить їхнє професійне становлення та кар'єрне зростання. Виходячи з цього, вважаємо, що здатність до ефективної комунікації у майбутніх професіоналів варто ефективно розвивати ще на стадії їх професійної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі.

Отже, актуальність цього дослідження обумовлена посиленим інтересом до інтерактивних методів навчання, які допомагають формувати у майбутніх фахівців комунікативні здібності, зокрема, рольових ігор.

Проблеми формування комунікаційних здібностей студентів вищих навчальних закладів як традиційними, так і нетрадиційними методами на-

© Вошколуп Г. Ю., 2015

вчання завжди були в центрі уваги педагогів-науковців. Про високу розробленість даної проблеми свідчать, зокрема, праці таких дослідників, як: Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Біляєв, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, Л. Виготський, Т. Донченко, П. Гальперін, І. Зимня, М. Жинкін, І. Клименко, О. Леонтьєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Потебня, С. Шевчук. Нові теорії щодо комунікативних здібностей було розроблено Г. Андрєєвою, А. Годлевською, А. Капською, Р. Коротковою.

У той же час проблема підвищення рівня комунікаційних здібностей студентів саме з метою покращення їх професіоналізму у процесі майбутньої трудової діяльності на сьогодні залишається однією з малодосліджених.

Метою статті вважаємо формування комунікаційних здібностей студентів засобами рольових ігор.

Виходячи з зазначеної мети, завданнями дослідження виступають:

− визначення впливу рольових ігор у навчальному процесі вищих навчальних закладів на перспективи подальшої професійної діяльності студентів;

− формування системи комунікаційних здібностей завдяки реалізації рольових ігор на заняттях;

− характеристика елементів вказаної системи.

Студенти – це особистості, які отримують професійну освіту, необхідну їм для подальшого становлення як спеціалістів. Саме під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів починається процес формування особистісного ставлення до своєї майбутньої професії, тому досить важливо оточити їх середовищем, максимально наближеним до місця потенційної роботи. На допомогу в цьому випадку приходять інтерактивні методи навчання, зокрема, рольові ігри, які і передбачають формування певних комунікаційних здібностей студентів. Враховуючи, що рольові ігри дозволяють перенести на заняття модель своєї майбутньої професійної діяльності, саме за їх допомогою можна формувати у студентів інтерес до своєї професії.

Досліджуючи теоретико-методичні основи застосування рольових ігор у процесі навчання, варто пригадати, що згідно з зарубіжним походженням цього поняття воно означає:

− вид вправ, що імітують рольове спілкування;

− форму розігрування коротких сценаріїв;

− усне навчальне завдання, що означає інсценування ситуацій для вирішення певної навчальної проблеми;

− прийом вільної імпровізації суб’єкта, який навчається, в межах даної навчальної ситуації;

− моделювання поведінки, обов’язковим елементом якої в кінцевому підсумку є вирішення заданої проблемної ситуації [1, с.107].

Як зазначає Я. В. Гольдштейн, рольова гра у вищій школі являє собою імітацію трудової діяльності, а також окремих сторін життя. При цьому учасників гри не пов’язує відсутність реальних матеріальних засобів

праці та реалізації діяльності, що імітується. Їх заміняє уява. В результаті такої гри активніше розвиваються уява та творчі здібності [2, с.44].

І дійсно, саме за рахунок взаємного спілкування учасників гри (опису проблеми, її обговорення, пошуку шляхів вирішення, порівняння альтернативних варіантів розвитку подій у конкретній ситуації) відбувається формування єдиної комунікаційної системи (рис. 1).

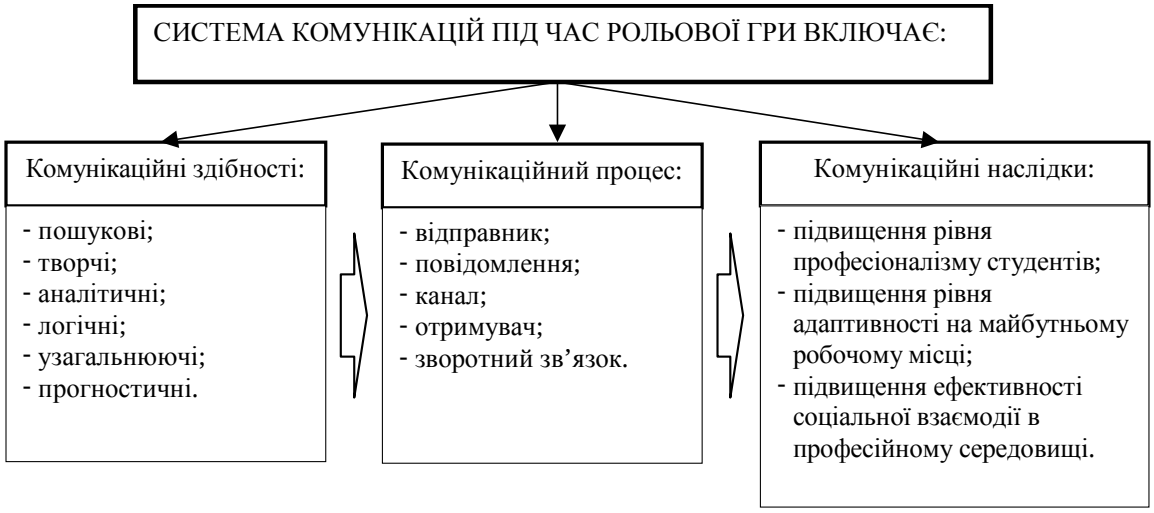

Рис. 1. Авторський підхід до системи комунікацій під час рольової гри на заняттях у вищих навчальних закладів

На нашу думку, така система має включати три елементи: комунікаційні засади (здібності), комунікаційний процес і комунікаційні наслідки. Опишемо їх більш детально.

Недарма комунікаційні здібності ми поставили на початку нашої системи, оскільки саме за їх наявності хоча б у базовому варіанті можливе подальше нарощення їх потенціалу. Якщо ж студент не схильний до комунікації або не настроєний на неї, то і в ході рольової гри він буде проявляти пасивність.

Головними комунікаційними здібностями нами визначено:

− пошукові – за допомогою яких студент, у першу чергу, починає вишукувати можливі вже існуючі альтернативи розвитку подій в проблемній ситуації, що дає можливість подивитися на проблему з різних боків;

− творчі – дозволяють долучати до сформованих у результаті пошуку альтернатив і такі, яких до цього при вирішенні конкретної проблеми не існувало, які стали результатом саме творчого пошуку особистості, його власним варіантом вирішення проблеми;

− аналітичні – необхідні для того, щоб здійснювати аналіз альтернатив на предмет їх доцільності та подальшої ефективності використання; такі здібності дозволяють у результаті обговорення відмести заздалегідь неперспективні варіанти;

− логічні – також використовуються на стадії відбору альтернатив та дозволяють логічно підійти до доцільності подальшої реалізації тієї чи іншої альтернативи;

− узагальнюючі – формують узагальнене уявлення про доцільність реалізації обраної найефективнішої на думку учасників альтернативи;

− прогностичні – визначають перспективи реалізації найбільш доцільної альтернативи в майбутньому; відповідають на питання: “Що буде із проблемною ситуацією, якщо буде реалізована саме ця альтернатива?”

Комунікаційний процес фактично є серцем нашої системи, включаючи при цьому відправника комунікації, її одержувача, повідомлення, канал передання та зворотну реакцію. Не вдаючись до подробиць опису стадій комунікаційного процесу (вони загальновідомі), відзначимо лише, що за умов використання рольових ігор під час професійної освіти його особливостями виступають:

− джерелом початкової інформації є викладач, що задає проблемну ситуацію та контролює хід гри (за необхідності змінює її напрямок);

− повідомлення (думки, варіанти рішення тощо) можуть надходити від одного-декількох учасників групи (не обов’язково всі мають пропонувати свої ідеї; може бути наявний факт підтримки та поділу думок інших, їх подальший розвиток);

− одержувачами інформації є всі учасники, а також викладач, проте останній намагається не формувати зворотну реакцію.

Якщо комунікаційні здібності будуть ефективно реалізовані в межах комунікаційного процесу, отримуємо комунікаційні наслідки:

− підвищення рівня професіоналізму студентів;

− підвищення рівня адаптивності на майбутньому робочому місці;

− підвищення ефективності соціальної взаємодії в професійному середовищі.

Погоджуємося з думкою М. С. Діанкіної, що рольова гра фактично виступає стимулом для розвитку творчого потенціалу студентів, пізнавального інтересу до предмету, що викладається, а, отже, до майбутньої професійної діяльності. Викладач, аналізуючи результати рольової гри, може з достатнім рівнем достовірності оцінити рівень підготовленості студента, визначити його прогалини під час теоретичного навчання. Професійно орієнтовані рольові ігри підвищують мотивацію студентів до вивчення і наступних тем курсу, даючи йому можливість реабілітуватися під час наступної гри, якщо під час попередньої він проявив недостатній рівень знань та активності. Крім того, рольова гра дає можливість ще раз повторити пройдений раніше матеріал у його практичному застосуванні, що також сприяє його кращому засвоєнню [3, с. 142].

На основі узагальнення досвіду фахівців у справі організації ділових ігор можемо виділити наступні принципи підвищення рівня комунікативних здібностей майбутніх фахівців:

− принцип імітаційного моделювання – формування реальних умов професійної діяльності та відповідних цим умовам комунікацій;

− принцип спільної діяльності – вирішення проблемної ситуації гуртом, спільними силами і можливостями;

− принцип багатодіалогічного спілкування – дискусія з максимально можливою кількістю учасників, яка дозволяє створити творчу атмосферу, наближену до умов професійної діяльності.

Слід також зазначити, що для майбутніх професіоналів важливим є не тільки хід самої гри, але й обговорення її ходу та результатів. Зокрема, дуже добре, коли викладач: підводить підсумки гри; критично оцінює її хід; обговорює виступи учасників; дає їм оцінку, відмічаючи позитивні та негативні сторони якості виконуваних ролей: спонукає до дискусійної критики самих учасників; дає можливість учасникам захистити свою думку; визначає рівень засвоєння знань, професійних умінь і навичок з конкретної теми.

Використання такої ігрової форми проведення заняття наближає більше його до реальних професійних ситуацій, дозволяє провести заняття живо та цікаво, що суттєво підвищує інтерес як до такого заняття, так і до дисципліни взагалі. В напрямку підвищення рівня комунікативних здібностей рольова гра розвиває навички публічних виступів, уміння формулювати думку з використанням професійних термінів, скорочує час накопичення професійного досвіду.

Таким чином, рольові ігри вирішують переважно завдання формування комунікативної складової професійної діяльності, визначають рольові позиції учасників, формують стереотипи професійної поведінки та її корекції у спілкуванні з оточуючими.

Висновки. Таким чином, співставляючи рольові ігри з більш традиційними формами навчання, знаходимо ряд переваг останніх, зокрема:

− під час рольової гри досягається більш високий рівень комунікацій, ніж під час традиційного навчання, коли комунікація спрямована лише від викладача до учнів у цілому (як маси), а зворотний зв’язок кожного учасника на досліджувану на занятті проблему не реалізується; викладач не в змозі працювати на занятті з кожним індивідуально, а групове обговорення під час рольової гри дозволяє висловитися кожному бажаючому;

− рольова гра передбачає реалізацію конкретної діяльності з вирішення конкретної проблемної ситуації, що наближує студентів до умов реальної майбутньої професійної діяльності, відтісняючи абстрактну лекцію на другий план;

− рольова гра передбачає колективну активну участь всіх учасників групи (за наявності їх бажання; відсутність бажання лише ускладнює роботу інших учасників групи, нагнітаючи депресивний стан на весь процес обговорення;

− виконання конкретних завдань призводить до отримання конкретних результатів, завдяки чому у студентів з’являється почуття задоволеності виконаною справою, що є схожим за своєю природою з виконанням відповідальних завдань під час трудової діяльності; виникає бажання ставити нові завдання та розв’язувати їх;

− під час рольової гри формуються навички встановлення контактів з оточуючими, правильного сприйняття інформації від контрагента, вироблення спільної стратегії дій по знаходженню такого варіанта вирішення проблеми, який би в тій чи іншій мірі влаштовував кожного учасника групи.

Список використаної літератури

1. Kennedy G. Conditions for Language Learning. // Focus on the Learner./Ed. By Y. Oller and J. Richards. Newbury, 1973.
2. Гольдштейн Я. В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности. // Активизация учебной деятельности. Вып. 2. / Под ред. Г. А. Китайгородской. – М., 1982.
3. Дианкина М. С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы /М. С. Дианкина. – М., 2000. – 378 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Вошколуп Г. Ю. Формирование коммуникативных способностей у студентов высших учебных заведений с помощью ролевых игр

В предложенной статье исследованы особенности использования ролевых игр в процессе обучения студентов высших учебных заведений с целью формирования у них коммуникативных способностей. Авторами доказано, что ролевые игры являются весомым фактором формирования и улучшения профессиональных коммуникативных способностей студентов высших учебных заведений. На основе обобщения знаний о природе коммуникативного процесса, его составляющих, субъектов, объектов и тому подобное авторами сформирована система коммуникаций, которая включает три главных компонента: коммуникационные способности, коммуникационный процесс и коммуникационные последствия. Определены основные принципы организации коммуникационного процесса. Сформулированы основные преимущества использования ролевых игр на занятиях по сравнению с традиционными формами обучения.

Ключевые слова: *коммуникация, коммуникационная способность, ролевые игры, интерактивное обучение, методы обучения, профессиональная деятельность, профессионализм.*

Voshkolup G. Forming of Communicative Capabilities for Students of Higher Educational Establishments with Pomosh'yu of Role Games

In the offered article the features of the use of role games are investigational in the process of teaching of students of higher educational establishments with the purpose of forming for them of effective communicative capabilities. It is well-proven authors, that role games are the ponderable factor of forming and improvement of professional communicative capabilities of students of higher educational establishments. In addition, meaningfulness of role games is grounded for achievement of most high level of professionalism students. On the basis of generalization of knowledges about nature of communicative process, his constituents, subjects, objects and others like that authors are form the system of communications, which includesthree main components: of communication capabilities, of communication process and of communication consequences. To the number principal of communicative features it is taken authors: searching, creative, analytical, logical, summarizings, forecast. It is attributed to the basic communicative consequences: increase of level of professionalism of students; increase of level of adaptation on the future workplace; increase of efficiency of social interaction with circumferential. Basic principles of organization of communication process are certain: principle of imitation design, principle of joint activity, principle of multidialog intercourse. Basic advantages of the use of the role playing the are formulated employments as compared to the traditional forms of teaching.

Key words: *communication, of communication ability, role games, interactive teaching, teaching methods, professional activity, professionalism.*

УДК 37.014.3

О. О. ГАРМАШОВ
аспірант
Класичного приватного університету

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

Надано перелік педагогічних умов, за яких відбувається формування компетентності викладача економіки. Розглянуто підходи деяких науковців до розробки принципів розвитку професійної компетентності викладача. Наведено особливості підвищення загального рівня культури фахівців викладацької сфери. Запропоновано власне визначення професійної компетентності викладачів і головні критерії достатнього рівня культури викладача економіки вищої школи.

Ключові слова: *професійна компетентність, викладач, принципи розвитку, критерії культури, психолого-педагогічна підготовка, педагогічні умови.*

Потреби сучасної інформативної освіти викликають нагальну необхідність якісної зміни умов навчально-виховного процесу для підготовки майбутніх викладачів економічних дисциплін, оскільки, передусім, саме від цих умов залежить можливість формування професійної компетентності та культури майбутнього фахівця.

Психологічно неосвічений викладач із великою вірогідністю може потерпати від різноманітних, як зовнішніх, так і внутрішніх, негативних чинників, страждати від особистісних деформацій, і, як наслідок, починає завдавати психологічних травм власним студентам.

На сьогодні існує багато наукових досліджень, присвячених професійній підготовці фахівців економічного профілю, авторами яких є: В. Я. Бобров, Д. І. Дзвінчук, Л. О. Каніщенко, Г. О. Ковальчук, В. А. Козаков, О. В. Куклін, І. Б. Міщенко, Н. А. Побірченко, Т. Б. Поясок, І. Ф. Прокопенко, Т. Л. Шепеленко та багато інших. Однак у цих працях проблемам підготовки саме викладачів увага майже зовсім не приділяється. Також існують наукові дослідження щодо професійної компетентності фахівців викладацької сфери у загальному розумінні, без наголошення на проблемах підготовки саме викладачів економіки (Т. В. Чопик, С. О. Черкашина та інші), тому існує необхідність зробити акцент на особливостях формування професійної компетентності та культури майбутніх викладачів економічних дисциплін.

Мета статті – характеристика педагогічних умов, необхідних для формування компетентності викладача економіки, розкриття принципів розвитку професійної компетентності й особливостей підвищення культурного рівня викладача, виявлення головних критеріїв достатнього рівня культури викладача економіки вищої школи.

Процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, знаходяться у постійному русі, часто вносяться зміни у фінансове та податкове законодав-

© Гармашов О. О., 2015

ство. Такі швидкозмінні умови значно ускладнюють роботу викладачів у галузі економіки. Нинішня соціально-економічна ситуація в Україні викликає необхідність підготовки викладачів нового типу, що володіють творчим мисленням, ініціативністю, високим рівнем самоорганізації, тому зростають вимоги до компетентності подібних фахівців.

Згідно з Законом України "Про вищу освіту" під компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (п.13, ст.1 [0]).

Формування професійної компетентності та культури майбутніх викладачів економіки здійснюється під впливом певних факторів, до яких можна віднести: педагогічні умови, професійні компетенції та засоби їх розвитку [0].

До педагогічних умов, на думку Т. В. Чопик, належать: використання інноваційних технологій професійної освіти майбутніх викладачів; впровадження модульно-інтерактивних засобів розвитку професійної підготовки; забезпечення ефективної діагностики готовності майбутнього викладача до професійної діяльності. Дотримання цих педагогічних умов сприятиме глибокому засвоєнню знань і формуванню професійних умінь майбутніх викладачів, що буде запорукою розвитку професійної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін. До професійних компетенцій і засобів їх розвитку Т. В. Чопик відносить: фахову підготовку майбутніх викладачів, підготовку в циклі загально-професійних дисциплін, а також професійне самовдосконалення [2].

Основними етапами розвитку особистості майбутнього фахівця, за Е. Н. Гусинським, є: становлення Я-концепції, тобто системи уявлень про себе як про фахівця; становлення концепції діяльності, яка означає пошук і апробацію методів і засобів діяльності, вироблення авторських підходів або цілісної методики; становлення концепції виховання, тобто системи уявлень про особистісні якості тих, хто навчається, і оволодіння засобами пізнання та корекції їх внутрішнього світу.

Використання уявлення про етапи професійного становлення фахівця в його трудовій діяльності уже на етапі професійної підготовки сприятиме зростанню загального рівня його професійної компетентності.

Перехід із етапу на етап, на думку Е. Н. Гусинського, супроводжується суперечливим відношенням фахівця до результатів своєї роботи, яка перебудовує попередню концепцію, уточнює її, що і є головною умовою розвитку особистості професіонала, зростання його майстерності [3].

Головними принципами розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів Т. В. Чопик вважає: загальнодидактичні (науковості, доступності й індивідуальності, наочності, систематичності та системності, свідомості, позитивної мотивації і самостійності); спеціальні (інновації, ін-

терактивності, інформаційного забезпечення). При підготовці фахівців можуть використовуватися певні методи (проблемний, частково-пошуковий, мотивації, конкретизації); засоби розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів (фахова підготовка майбутніх тренерів-викладачів; підготовка в циклі загально-професійних дисциплін, професійне самовдосконалення); компоненти (орієнтаційно-мотиваційний; інструктивно-настановчий; контрольно-оцінювальний; функціональний); критерії професійної компетентності (реалізація набутих знань і умінь у професійній діяльності та рівні професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів: високий, середній, нижче середнього, низький) [2].

Однією з найважливіших рис сучасної професійної освіти є її гуманізація і гуманітаризація, сутність яких полягає у формуванні цілісної гармонійної особистості з високим рівнем загальнокультурного розвитку.

Тому крім тренерської компетентності для майбутніх викладачів економіки також дуже важливо мати високий рівень культури. Передумовою психологічної культури майбутнього фахівця є його сформованість як особистості, певна світоглядна зрілість, внутрішня налаштованість на спілкування з людьми в контексті професійної діяльності, а також уміння відчувати настрій іншої людини, її внутрішній світ, поважати її гідність як особистості [4, с. 14].

Певним чином рівень культури майбутніх викладачів економіки має формуватися у процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки, що повинна розвивати такі соціально-необхідні якості особистості, як ініціативність, самостійність та підприємливість, формувати морально-ціннісні мотиви економічної діяльності, а саме мотиви соціальної відповідальності, творчого співробітництва у процесі соціально-значимої діяльності, досягнення міцного соціально-професійного статусу тощо. Це досягається завдяки організації роботи в групах, де майбутні викладачі виконують навчально-дослідну роботу, різноманітні практичні завдання, розв’язують педагогічні і психологічні задачі, вчаться шукати вихід із певних конфліктних ситуацій [5].

Форми організації навчання являють собою вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, яка здійснюється у встановленому порядку та певному режимі. Вони мають соціальну зумовленість, регламентують спільну діяльність учасників педагогічного процесу, визначають співвідношення індивідуального та колективного навчання, ступінь активності студентів у пізнавальній діяльності та керівництва нею з боку викладача.

Організаційна форма навчання – це зовнішній вигляд організації навчального процесу, який пов’язаний із кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання й порядком його реалізації [6, с. 240].

Формуванню загального рівня культури майбутнього викладача економіки, як зазначає Т. Б. Поясок, сприяє вивчення курсів “Основи психології та педагогіки”, “Психологія та етика ділових відносин”, “Етика ділового спілкування” тощо. При засвоєнні останньої дисципліни

обов'язковими для розгляду мають бути такі розділи: ділове спілкування та його роль у підприємницькій діяльності; особа в діловому спілкуванні; психолого-етичні особливості спілкування у колективі; труднощі та бар'єри спілкування; спілкування у нестандартних ситуаціях; етика й етикет у спілкуванні; створення сприятливого іміджу; прийоми, засоби та методи ділового спілкування; монологічна та діалогічна форми спілкування; ділова бесіда; ділові зустрічі, переговори; майстерність публічного мовлення: виступ по радіо і телебаченню; писемне ділове спілкування; дипломатичний протокол та етикет; особливості спілкування з закордонними діловими партнерами [5].

На думку С. О. Черкашиної, професійна культура викладача являє собою загальну характеристику різноманітних видів діяльності викладача та педагогічного спілкування, яка розкриває і забезпечує розвиток потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, здатностей особистості щодо педагогічної діяльності і педагогічного спілкування. Це інтегральна якість особистості педагога, умова та передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача та мета професійного самовдосконалення. С. О. Черкашина виділяє такі рівні сформованості професійної культури викладача: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний [7].

На нашу думку, головними критеріями достатнього рівня культури викладача економіки вищої школи можна вважати: 1) творчий підхід до педагогічної діяльності; 2) високорозвинене педагогічне мислення; 3) безперервне професійне самовдосконалення; 4) здатність до критичного оцінювання результатів своєї роботи; 5) повну відповідальність за результати навчального процесу.

За висновком Т. Б. Поясок, формування змісту психолого-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів економічного профілю має здійснюватись відповідно до наступних принципів:

1. Принцип системності, що полягає у розгляді психолого-педагогічних явищ як цілісної системи, яка знаходиться у постійному розвитку.

2. Принцип професійної спрямованості психолого-педагогічної підготовки [5]. Стосовно майбутніх викладачів економіки вказаний принцип означатиме можливість використання отриманих у процесі навчання знань і умінь у побудові ефективної взаємодії зі студентами.

3. Принцип координування навчальних предметів, який вимагає об'єктивного та вірогідного відображення взаємозв'язків усіх основних елементів цілісної системи знань із психології та педагогіки. Цей принцип знаходить втілення у врахуванні при відборі змісту психолого-педагогічної підготовки міжпредметних зв'язків із дисциплінами суспільно-гуманітарного циклу [5].

4. Принцип світоглядного плюралізму – відображає спрямованість психолого-педагогічної підготовки на розвиток взаєморозуміння між лю-

дьми, що дотримуються різних переконань, врахування різноманітних світоглядних підходів, надання можливості реалізувати своє право на вільний вибір поглядів [5]. Дотримання цього принципу є особливо актуальним в умовах інформативної освіти, коли за наявності широкого доступу до будь-якої інформації існує проблема її суперечливості, і як наслідок – точки зору різних майбутніх фахівців із економіки досить часто не співпадають.

5. Принцип психолого-педагогічної толерантності – передбачає виховання поваги до інших культур, традицій, вірувань, терпимість до інакомислення, розуміння особистісних проблем, причин міжособистісних конфліктів, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з людьми різних темпераментів і характерів, емпатії [5].

Відбір навчального матеріалу дисциплін психолого-педагогічного циклу, на думку Т. Б. Поясок, формується як за загальними цілями навчання, так і за конкретними цілями даних навчальних дисциплін. В узагальненому вигляді цілі психолого-педагогічної підготовки співпадають із цілями предметів гуманітарного циклу. Серед них – сприяння гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, здійснення адаптації до предметно-професійного і соціального середовища, вироблення шанобливого ставлення до знань, нагромаджених людством, вироблення вміння спілкуватися з людьми різних світоглядних орієнтирів [5].

З точки зору І. Б. Міщенко, особливості психолого-педагогічної підготовки в економічних університетах такі: співвідносність спеціальності “викладач економіки” з головним економічним фахом; необхідність інтеграції знань, форм і методів професійної підготовки; структурування змісту навчального матеріалу (освітній і розвивальний) з психолого-педагогічних дисциплін та цілей психолого-педагогічної підготовки; застосування інноваційних технологій (управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів та активізація навчання). Модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки включає взаємопов’язані структурно-функціональні складові, які характеризують, по-перше, інтегративний, інтелектуальний і особистісний компоненти психолого-педагогічної компетентності, по-друге, цільовий, змістовий, процесуальний, контрольно-корекційний компоненти професійної підготовки, по-третє, функції професійної компетентності. Автором виділено рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки (низький, середній, вищий від середнього, високий) [8].

Отже, загальне поняття професійної компетентності насправді є досить широким і навіть недоцільно розділяти його з поняттям культури, тому що жоден викладач, на нашу думку, не може вважатися компетентним, якщо йому не властиві якості культурної особистості. Зважаючи на це, пропонуємо власне визначення професійної компетентності, як певної сукупності знань, умінь, навичок, інформаційної обізнаності, особистісних якостей, морально-етичних цінностей, принципів і суспільно сформованих

норм поведінки, що визначають ефективне виконання викладачем його професійної взаємодії з групою студентів.

Висновки. У процесі вивчення особливостей формування професійної компетентності та культури майбутніх викладачів економіки вищих навчальних закладів було виявлено, що труднощі, які мають місце під час здійснення психолого-педагогічної підготовки зазначених фахівців, значною мірою пов'язані з відсутністю необхідних педагогічних умов.

Для викладачів саме економічного профілю дуже важливим є уміння своєчасно відстежувати всі зміни, що відбуваються у нинішньому суспільстві, обирати найбільш зручні шляхи отримання інформації та уміння швидко перевіряти достовірність і аргументованість отриманих даних. Саме тому в поняття професійної компетентності викладача економіки можна включити також такий компонент, як інформаційна компетентність.

Для підвищення рівня професійної компетентності та культури майбутніх викладачів економічних дисциплін доцільно більше уваги приділяти вивченню педагогіки та психології у вищих навчальних закладах, проводити спеціалізовані тренінги, що сприятимуть розвитку творчих якостей, ініціативності фахівця, покращувати педагогічні умови, в яких відбувається професійне становлення викладача, впроваджувати новітні інформаційні технології тощо.

Список використаної літератури

1. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] : офіц.. текст : за станом на 28 серп. 2015 р. / Верховна Рада України. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/1556-18. – Назва з екрану.

2. Чопик Т. В. Дієвість педагогічних умов і моделі розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки [Електронний ресурс] / Т. В. Чопик // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2013. – Вип. 654. – С. 182 – 193. – Режим доступу : http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/handle/-123456789/1775. – Назва з екрану.

3. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М. : Школа, 1994.

4. Психологічний словник / Ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

5. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2004. – Режим доступу : http://disser.com.ua/-content/36338.html. – Назва з екрану.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

7. Формування професійної культури майбутніх викладачів ВНЗ [Електронний ресурс] / Черкашина С. О. // Сборники научных работ НТУ "ХПИ" : Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків, 2010. – № 25. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/25/-Формування професійної культури майбутніх викладачів ВНЗ.pdf. – Назва з екрану.

8. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : дис. … канд. педагог. наук: 13.00.04 / Міщенко Ірина Борисівна. – Житомир, 2004. – Режим до-

ступу : http://www.disslib.org/dydaktychni-umovy-formuvannja-psykholoho-pedahohichnoyi-kompetentnosti-majbutnikh.html. – Назва з екрану.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Гармашов А. А. Общие вопросы формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей экономики

Приведён перечень педагогических условий, при которых осуществляется формирование компетентности преподавателя экономики. Рассмотрены подходы некоторых ученых к разработке принципов развития профессиональной компетентности преподавателя. Приведены особенности повышения общего уровня культуры специалистов преподавательской сферы. Предложено собственное определение профессиональной компетентности преподавателей и главные критерии достаточного уровня культуры преподавателя экономики высшей школы.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, преподаватель, принципы развития, критерии культуры, психолого-педагогическая подготовка, педагогические условия.*

Harmashov O. General Questions of Formation of Professional Competence of Future Teachers in Economics

Awarded for pedagogical conditions in which teacher competence is the formation of the economy: the use of innovative technologies of professional education of future teachers; Implementation module and interactive means of training; ensure effective diagnosis of readiness of the future teacher to professional work. The approaches of some scientists to develop principles of professional competence of the teacher: systems principle, the principle of professional orientation psycho-pedagogical training, the principle of coordination of subjects, the principle of ideological pluralism, the principle of psychological and educational tolerance. The peculiarities of raising the general level of culture professionals teaching areas to facilitate the development of initiative, independence and enterprise, the formation of moral values motives of economic activity. A proper definition of professional competence of teachers as a certain set of knowledge, skills, information awareness, personal qualities, moral and ethical values, principles and prevailing social norms of behavior that determine the effective performance of their professional teacher interaction with a group of students. The proposed main criteria sufficient culture of high school economics teacher: creative educational activities; highly pedagogical thinking; continuous professional self-improvement; capacity for critical evaluation of the results of their work; full responsibility for the results of the learning process. Indicated that the general concept of professional competence impractical to separate the concept of culture, because no teacher can not be considered competent if he is not peculiar quality of cultural identity.

Key words: *professional competence, teacher, development principles, cultural criteria, psychologic*al *and pedagogical training, pedagogical conditions.*

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)”71”

О. В. ДАЦКО
аспірант
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІНСТИТУЦІЙНА ПРОГРАМА ОЦІНЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено змістові та процесуальні аспекти діяльності Європейської асоціації університетів (ЄАУ). З’ясовано передумови запровадження Інституційної програми оцінювання ЄАУ. Окреслено принципи запровадження програми, зокрема: добровільність участі університетів, урахування внутрішнього та зовнішнього контексту функціонування ВНЗ, пріоритет внутрішнього оцінювання, самостійність ВНЗ при втіленні отриманих рекомендацій. Схарактеризовано процедуру незалежного оцінювання університетів. Висвітлено аспекти, у яких передбачається вдосконалення діяльності вищих навчальних закладів, зокрема: стратегічний менеджмент, управління навчальним закладом, культура якості, викладання і навчання, науково-дослідна робота, інтернаціоналізація освіти, зв’язок із громадою та фінансування.

***Ключові слова**: Європейська асоціація університетів, Інституційна програма оцінювання, інтернаціоналізація, забезпечення якості вищої освіти, культура якості, проект, стратегічне планування та менеджмент внутрішньої якості, внутрішнє оцінювання, зацікавлені сторони, інновації, конкурентоспроможність, запозичення досвіду, науково-дослідна робота.*

На шляху інтеграції у європейський освітній простір необхідно модернізувати вищу освіту відповідно до вимог європейських стандартів, про що свідчить прийнятий у 2014 році Закон України “Про вищу освіту”. Пріоритетним напрямом модернізації вищої освіти є забезпечення її якості. Тому надзвичайно актуальним є вивчення досвіду Європейської асоціації університетів у процесі забезпечення якості вищої освіти.

Проблемам забезпечення якості вищої освіти присвячені праці таких вітчизняних науковців, як: М. Авшенюк, В. Білокопитов, М. Бойченко, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва та ін., а також праці таких зарубіжних учених, як: А. Економоу, Дж. К. Верховен, Л. Харві, К. Тюн, С. Теппер та ін.

Мета статті – висвітлити змістові та процесуальні аспекти Інституційної програми оцінювання Європейської асоціації університетів.

Одним із довготривалих проектів Європейської асоціації університетів (ЄАУ) є Інституційна програма оцінювання вищих навчальних закладів, яка саме і спрямована на зміцнення університетів через їх розвиток. В основу програми покладена думка про те, що заклад має змінюватися через запровадження стратегічного планування та внутрішнього менеджменту якості. Дана програма існувала протягом 20 років (1994–2014), що дозволило ЄАУ здійснити 308 інституційних оцінювань у 45 країнах.

© Дацко О. В., 2015

За твердженням ректора та почесного професора Утрехтського університету (Нідерланди) Ганса ван Гінкеля, який був одним із ініціаторів Інституційної програми оцінювання, "перші роки запровадження програми були складними, вимогливими та разом із тим багатообіцяючими" [1]. Протягом цього періоду відбулися кардинальні зміни в геополітичному просторі Європи, які часто пов'язують із "Падінням Берлінської стіни", що відкрило багато нових перспектив для університетів Європи. Їхнє становище та умови розвитку також різко змінилися. Основними пріоритетами стали міжнародна співпраця і мобільність студентів і викладачів. Відкриття європейського університетського простору і вплив стрімко зростаючої глобалізації дають змогу зрозуміти, що європейські університети матимуть справу з всесвітньою конкуренцією. Разом із тим, як у Брюсселі, так і в інших столицях Європи, стали лунати заклики до забезпечення якості і створення акредитаційних систем. Але, необхідно зазначити, що університети в Європі не були готові до таких систем і віддавали перевагу традиційному процесу внутрішнього забезпечення якості. Тому, у 1991 році Європейська асоціація університетів вирішила зосередити увагу в своїй діяльності саме на проблемах якості. Після двох успішних конференцій на тему якості й оцінювання Постійним комітетом ЄАУ в 1993 році було прийнято рішення запропонувати 500-м університетам, що входили до складу асоціації, пройти перевірку, щоб визначити свої сильні та слабкі сторони у площині управління якістю. У тому ж році Інституційна програма оцінювання – ІПО (Institutional Evaluation Programme – IEP) була офіційно впроваджена. У 1994 році, після значних приготувань, пілотні проекти запустили в університетах Ґетеборгу, Порту й Утрехту. "Це була практика незвична, запроваджена декількома ректорами, які хотіли поділитися своїм досвідом і таким чином сприяти розвиткові якості серед більш впевнених у собі та менш регульованих державою університетів", – наголошує Лотар Цехлін, колишній ректор університету в місті Грац (Австрія), який був активним учасником програми й очолював її Керівний комітет у 2009 році [14]. Передумовами створення програми стали: 1) необхідність надання університетам-членам асоціації консультаційних послуг і їх підготовки до майбутнього зовнішнього оцінювання та акредитації; 2) підтримка вищих навчальних закладів у колишніх соціалістичних країнах в їхніх спробах досягти стандартів європейського рівня.

Основною метою Інституційної програми оцінювання є підтримка вищих навчальних закладів у розвитку їхньої здатності змінюватися через процес оцінювання, який базується на стратегічному плануванні та внутрішньому менеджменті якості. Програма оцінювання дозволяє вищим навчальним закладам вдосконалити свою діяльність на основі рекомендацій стосовно покращення їхньої інституційної структури, політики й культури якості освіти, що спонукає їх до розвитку у сфері викладання, навчання, дослідницької діяльності.

Основними принципами Інституційної програми оцінювання є:

– добровільність участі університетів, незалежність від національних урядів;

– урахування внутрішнього та зовнішнього контексту функціонування ВНЗ;

– пріоритет внутрішнього оцінювання;

– самостійність ВНЗ при втіленні отриманих рекомендацій [1].

Наголосимо, що процес оцінювання здійснюється під наглядом незалежного Керівного комітету (Steering Committee), до складу якого входять 8 членів, і несе відповідальність за розвиток, здійснення та моніторинг ІПО.

Процедура оцінювання передбачає такі заходи:

1) призначення групи експертів для кожного університету, який бере участь у програмі;

2) здійснення внутрішнього оцінювання, результати якого відображаються у звіті, що подається на розгляд групі експертів ще до їхнього візиту;

3) перше відвідування вищого навчального закладу групою експертів для ознайомлення з університетом, збору інформації щодо його національних й інституційних можливостей та обмежень;

4) друге відвідування університету з метою оприлюднення результатів зовнішнього оцінювання у вигляді презентації, яку експерти представляють керівництву університету, університетській громаді й іншим зацікавленим сторонам [11].

У вищезазначеному звіті висвітлюються позитивні здобутки університету, а також надаються рекомендації для вдосконалення його діяльності. Звіт оприлюднюється на сайті Інституційної програми оцінювання.

Процес подальшого удосконалення діяльності університету передбачає окреслення стратегії розвитку навчального закладу та повторне оцінювання через 3 роки.

Необхідно зазначити, що за роки свого існування Інституційна програма оцінювання університетів підготувала багато досвідчених експертів. Члени групи експертів призначаються Керівним комітетом таким чином, щоб заклад, що подав заявку на оцінювання, отримав кваліфіковані рекомендації щодо вдосконалення своєї діяльності.

Інституційна програма оцінювання передбачає вдосконалення таких аспектів діяльності вищих навчальних закладів: стратегічний менеджмент, управління навчальним закладом, культура якості, викладання і навчання, науково-дослідна робота, інтернаціоналізація освіти, зв’язок із громадою, а також фінансування [14].

У межах *стратегічного менеджменту* рекомендації переважно стосуються сумісності стратегічних цілей університетів із їхньою інституційною місією. Рекомендації також торкаються удосконалення документів зі стратегічного планування, заохочення інституційної готовності до змін,

реформ та нових викликів, а також покращень у системі інформації і продуктивності аналізу виконання покажчиків стратегічного планування.

Інший напрям діяльності, який потребує змін у більшості університетів, що брали участь в Інституційній програмі оцінювання, – це *управління навчальним закладом*. Рекомендації стосуються розподілу повноважень і рівня централізації та децентралізації органів управління. Також поради пов'язані з потребою покращувати як внутрішню університетську комунікацію, так і взаємозв'язок між факультетом і центральною адміністрацією, необхідністю розвитку інституційної індивідуальності, покращенням умов праці (включаючи заробітну плату) викладачів і наукових співробітників.

Що стосується *культури якості*, то тут експерти програми надають три основні рекомендації, а саме: запровадження "Стандартів та принципів забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality assurance in the European Higher Education Area – ESG), які є вимогою Болонського процесу та спробою досягти правильного співвідношення між зовнішнім і внутрішнім забезпеченням якості; розвиток і зміцнення систем управління якістю за рахунок стимулювання інституційної свідомості, зацікавленості в механізмах забезпечення якості; залучення студентів і педагогічного персоналу до процесів забезпечення якості, а також розповсюдження інформації щодо проходження університетами Інституційної програми оцінювання.

Команди експертів Інституційної програми оцінювання також дуже часто у своїх звітах звертаються до сфери *викладання та навчання*. Зазвичай рекомендують університетам ураховувати інтереси студентів, наголошується на необхідності інтерактивного навчання. Іншим важливим питанням був перегляд навчального плану відповідно до Європейських стандартів. Також рекомендації стосувалися потреби запровадження модульної системи всіх навчальних програм і зосередження на результатах навчання. Підкреслюється також необхідність покращення якості академічних та адміністративних послуг для студентів і викладачів, а також допомога останнім у покращенні своїх педагогічних навичок і здійсненні навчального процесу.

Важливим аспектом, на який експерти звертають увагу у своїх звітах, є *науково-дослідна робота* в університетах. Поради стосуються потреби приділяти першочергову увагу цій сфері, включати основні її завдання у стратегічний план університету, співпрацювати з різними партнерами як ззовні, так і в університеті, розширювати міжнародні зв'язки заради отримання додаткової фінансової допомоги.

Інтернаціоналізація є також одним із тих аспектів, до яких часто звертаються експерти. Університетам радять розвивати чітку політику міжнародної співпраці, яка охоплює перезарахування кредитів, зміни в навчальних планах, інституційне партнерство за межами своєї країни, міжнародне працевлаштування, транснаціональну освіту, мобільність студентів і

викладачів. Пріоритетною є участь викладачів у міжнародних мережах, конференціях, тренуваннях із запозичення досвіду. Все це сприяє розвитку міжнародних контактів не тільки заради мобільності студентів і викладачів, а також заради взаємної науково-дослідної співпраці, міжнародних публікацій і різного роду міжнародних обмінів.

Актуальним питанням є також *зв'язок із громадою.* Основні рекомендації в цьому контексті стосуються університетської співпраці з зацікавленими у роботі навчального закладу сторонами, з колишніми студентами, представниками бізнесових структур, які можуть бути корисними в таких сферах, як безперервна освіта, інновації, конкурентоспроможність, передача досвіду, можливість влаштуватися на роботу.

Щодо сфери *фінансування*, то тут найбільшим випробуванням для університетів є збільшення й урізноманітнення джерел фінансування. Університетам рекомендують переглядати розподіл свого внутрішнього бюджету заради збільшення прибутків. Також університетам радять створювати фонди підтримки нових ініціатив, які стимулюватимуть подальший розвиток.

Висновки. Отже, Інституційна програма оцінювання вищих навчальних закладів Європейської асоціації університетів звертає увагу на найбільш значущі для університетів Європейського простору питання у сфері покращення якості, а також сприяє ефективним змінам і вдосконаленню діяльності у вищому навчальному закладі. В умовах безперервного розвитку сучасні університети потребують порад досвідчених незалежних експертів із різних університетів Європи. Програма дає змогу вишам змінюватися на краще під час проекту, долучаючи до активної роботи весь штат разом зі студентами.

Перспективами подальших досліджень може стати висвітлення проблеми внеску Європейської асоціації університетів у розвиток наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. A twenty-year contribution to institutional change. EUA's Institutional Evaluation Programme [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be

2. Alstete J. Benchmarking in Higher Education / J. Alstete // Washington DC : George Washington University / ASHE-Eric. – URL : https://it.gwu.edu/email-calendar

3. Barblan A. Management for Quality: the CRE Programme of Institutional Evaluation : Issues encountered in the pilot phase – 1994/1995 / A. Barblan. – CRE action № 107. – CRE, Geneva, 1995. – 167 p.

4. Buldoukian N. Leading a successful institutional evaluation in higher education: a continuous process for quality assurance [Electronic resource] / N. Buldoukian, G. Yahchouchi. – URL : http://georgesyahchouchi@usek.edu.lb, nathaliebouldoukian@-usek.edu.lb

5. European University Association Institutional Evaluation Programme Guidelines for participating institutions 2008. – 43 p.

6. EUA Institutional evaluation programme / Charter of Conduct for IEP Pool Members [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be/iep

7. EUA (European University Association) Institutional Evaluation Programme [Electronic resource] / Comenius University Bratislava EUA evaluation report 2006. – URL : http://www.eua.be

8. EUA (European University Association) Institutional Evaluation Programme : Institutional Quality Review of the university of Limerick [Electronic resource] / EUA Reviewers' Report. – URL : http://www.eua.be

9. EUA membership consultation 2013. Internationalization in European higher education : European policies, institutional strategies and EUA support [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be ·

10. Hofmann S. 10 Years On: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme. – EUA, Brussels, 2005.

11. Institutional Evaluation Programme: Guidelines for institutions 2013. [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be/iep

12. Kanaan S. Institutional Evaluation as a Tool for Change – L'évaluation institutionnelle commeun outil de changement [Electronic resource] / S. Kanaan, A. Barblan. – CRE doc № 3. – CRE, Geneva,1997. – URL : http://www.eua.be/iep.

13. Luhansk Taras Shevchenko National University Ukraine Follow-up Evaluation Report 2011 [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be/iep

14. Zechlin L. The Institutional Evaluation Programme of the European University Association [Electronic resource] / prof. Dr. L. Zechlin – URL : http://www.eua.be/events/iep/home/

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Дацко О. В. Институциональная программа оценивания как составляющая деятельности Европейской ассоциации университетов в сфере обеспечения качества высшего образования

В статье освещены смысловые и процессуальные аспекты деятельности Европейской ассоциации университетов (ЕАУ), а также выяснены предпосылки введения Институциональной программы оценивания ЕАУ. Определены принципы введения программы, в частности: добровольное участие университетов, учет внутреннего и внешнего контекста функционирования вуза, приоритет внутреннего оценивания, самостоятельность вуза при воплощении полученных рекомендаций. Охарактеризовано процедуру независимого оценивания университетов. Разъяснены аспекты, которые предусматривают усовершенствование деятельности высших учебных заведений, в частности: стратегический менеджмент, управление учебным заведением, культура качества, преподавание и обучение, научно-исследовательская работа, интернационализация образования, связь с обществом, финансирование.

Ключевые слова: *Европейская ассоциация университетов, Институциональная программа оценивания, интернационализация, обеспечение качества высшего образования, культура качества, проект, стратегическое планирование и менеджмент внутреннего качества, внутреннее оценивание, заинтересованные стороны, инновации, конкурентоспособность, перенятие опыта, научно-исследовательская работа.*

Datsko O. Institutional Evaluation Programme as a Part of European University Association Activity in the Sphere of Higher Education Quality Assurance

The notional and procedural aspects of European University Association activity are found out in the article. The article reveals characteristic features of the EUA's Institutional Evaluation Programme (IEP): an international and European perspective, a peer-review approach, a special importance of self-evaluation phase and encouragement to improvement. The article emphasizes that the focal point of the programme is the evaluated university as a whole but not the particular units or study programmes. It is underlined that IEP pays particular attention to relevance of internal quality processes and the extent to which their

results are used in strategic planning and decision-making as well as perceived gaps in these internal mechanisms. The article also puts one of its accents on the main mission of the programme. It is to increase the strategic steering capacity of higher education institutions and to enhance their autonomy and their accountability to the public. The preconditions of introducing the Institutional Evaluation Programme of European University association are ascertained. The principles of the Programme introducing, in particular the voluntary participation of the universities, the consideration of internal and external context of higher educational institution functioning, the priority of self-evaluation, the independence of higher educational institution while implementing the received recommendations are traced. The procedure of the independent evaluation of the universities is described. The aspects which envisage the improvement of higher educational institutions activity, in particular the strategic management, higher educational institution management, quality culture, teaching and learning, scientific-research work, the internationalization of the education, universities' relation with the society, financing are explained.

Key words: *European University Association, Institutional Evaluation Programme, internationalization, higher education quality assurance, quality culture, project, strategic planning and internal quality management, self-evaluation, stakeholders, innovations, competitiveness, benchmarking, scientific-research work.*

УДК 378.013-047.22

І. І. ДРАЧ
доктор педагогічних наук, доцент
ДВНЗ "Університет менеджменту освіти"

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано сутність професійної компетентності викладача вищої школи. До основних професійно особистісних якостей майбутнього викладача, які належать до особистісного компоненту його професійної компетентності, віднесено моральну стійкість, патріотизм, наявність соціально значущих ідеалів, повагу до особистості, активну життєву позицію, комунікативність, емпатійність, тактовність, емоційну зрілість, організованість, рефлективність, здатність до саморозвитку.

Наведені дані щодо діагностики рівня сформованості професійно особистісних якостей магістрантів спеціальності "Педагогіка вищої школи". Отримані результати засвідчили, що зазначені якості сформовані на недостатньому рівні, особливо рефлексивність і здатність до саморозвитку. Зроблено висновок щодо необхідності у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи акцентувати увагу саме на професійно особистісному розвитку студентів.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійна компетентність, майбутні викладачі вищої школи, професійно особистісні якості.*

Якісна підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури є одним із важливих завдань у ході модернізації системи вищої освіти. Необхідність вирішення цієї проблеми актуалізує ідеологію компетентнісного підходу до професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, який передбачає акцентування уваги не лише на оволодінні знаннями, уміннями та навичками, а і формування професійно-особистісних якостей студентів.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є виокремлення та наукове обґрунтування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи, які б уможливили підвищення якості професійної підготовки студентів до майбутньої діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Від рівня сформованості професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи великою мірою залежить практичне впровадження Закону "Про вищу освіту", утвердження принципів і цінностей освітньої парадигми "навчання через усе життя".

Різні аспекти проблеми формування особистості професіонала, професійного розвитку суб'єкта діяльності, визначення професійних якостей педагога вищої школи розглянуто у працях А. Барабанщикова, Н. Волянюк, О. Гури, А. Коржуєва, В. Кузовльова, А. Маркової, В. Сластьоніна, В. Попкова. Водночас проблема формування професійно-особистісних

© Драч І. І., 2015

якостей майбутніх викладачів вищої школи не знайшла належного відображення у сучасних наукових джерелах.

Метою статті є розкриття особливостей формування професійно особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки та аналіз результатів педагогічного експерименту щодо їх сформованості.

Теоретичний аналіз наукових праць, присвячених дослідженню сутності професійної компетентності викладача вищої школи, дозволив нам визначити це поняття як інтегральну характеристику, що відображає рівень його здатності до ефективної морально-психологічної, теоретичної, практичної та науково-дослідної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін [1]. Найважливішим компонентом, включеним до компетентнісної моделі викладача вищої школи, є особистісний, який містить набір професійно особистісних якостей.

Досліджуючи процес формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів, слід зазначити, що поняття "формування" трактується психолого-педагогічними та словниковими джерелами по-різному. Так, у психолого-педагогічному словнику В. Міжерікова [2] формування розглядається як вид розвитку особистості; результатом процесу формування і розвитку є ті кількісні та якісні зміни, які відбуваються під впливом засвоєння її соціального досвіду в її внутрішній (психологічній) сфері та характеризують людину як особистість та індивідуальність.

У словнику з педагогіки (А. Коджаспіров, Г. Коджаспірова) [3] формування визначається як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або її сторін, якостей під впливом виховання та навчання, процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин.

Психологічний словник-довідник (М. Дьяченко, Л. Кандибович) [4] тлумачить формування як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професійної культури.

Формування особистості професіонала (за А. Марковою) [5] передбачає цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, активну діяльність самого студента з засвоєння ним нових знань і оволодіння способами їх набуття.

Таким чином, процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у контексті нашого дослідження будемо розглядати як педагогічно керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття об'єктивно необхідних теоретичних знань і практи-

чних умінь, розвиток і саморозвиток професійно особистісних якостей студентів у процесі підготовки для ефективної професійної діяльності. Без розвинутих професійно особистісних якостей ефективно здійснювати професійну діяльність неможливо, незважаючи на будь-які знання і досвід.

Аналізуючи уміння та якості, що забезпечать успіх будь-якому "компетентному працівнику" в майбутньому, американський дослідник М. Сетрон, президент Міжнародного центру прогнозування, виокремив такі, що характеризують самостійність особистості, а саме: здатність знаходити і застосовувати інформацію, аналізувати й оцінювати альтернативи, логічно будувати хід вирішення проблеми, орієнтуватися в несподіваних ситуаціях, знаходити нові підходи для вирішення нестандартних проблем. Самостійність має поєднуватися з активною взаємодією особистості у групі, для чого майбутньому фахівцю будуть потрібні навички міжособистісного спілкування та комунікативність. Важливою особистісною характеристикою також є творчість як єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей, що втілюються в інтуїції, насназі, гнучкості, самостійності мислення, ініціативі [6]. Доповнюють перелік якостей, що мають головне значення для досягнення професійного успіху й соціальної мобільності, такі, як адаптивність, самоконтроль, психологічна зрілість, наполегливість у досягненні мети, гнучкість, уміння приймати рішення і правильно налагоджувати стосунки з оточенням (Дж. Блейс, Г. Андерсен [7]).

Перейдемо до аналізу професійних якостей викладача вищої школи, представлених у науковій літературі, оскільки саме вони мають важливе значення у контексті нашого дослідження.

Вітчизняним вченим О. Гурою в складі професійних якостей викладача виокремюються п'ять компонентів. Це: професійне мислення, професійна спрямованість, організаційні якості, комунікативні та експресивні якості [8]. До основних професійних якостей педагога вищої школи А. Барабанщиковим віднесено: натхнення; здатність працювати цілеспрямовано, з перспективою та самовіддачею; відкритість; готовність до спільної роботи; підвищена вимогливість до себе; дружелюбність. Професійні якості викладача, вважає В. Кузовльов, можуть бути представлені такими трьома блоками: 1) мотиваційним: соціальною активністю, почуттям обов'язку; переконаністю; 2) особистим: вмінням ставити педагогічні цілі та визначати завдання навчально-виховного процесу, розвивати інтерес студентів до високих кінцевих результатів; знанням студентської психології, вмінням контролювати роботу студентів, взаємодіяти з ними, розуміти їх; 3) моральним: чесністю і правдивістю; простотою та скромністю; доброзичливістю; порядністю; вимогливістю до себе та до студентів; справедливістю, відповідальністю. Цілком погоджуємося з позицією В. Сластьонніна, що системоутворюючим елементом у структурі професійних якостей

викладача вищої школи є якості професійно-педагогічної спрямованості. Вони утворюють каркас у структурі особистості викладача ВНЗ, що об'єднує всі основні професійні якості. До якостей професійної спрямованості належать: зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яку фахівець викладає; безумовне сприйняття особистості студента, спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції. Склад професійних якостей викладача вищої школи містить також і властивості мислення (аналітичність, гнучкість, критичність, альтернативність, позитивність, оптимістичність, толерантність, креативність); комунікативні здібності (комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, розподіленість уваги); організаторські здібності (здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності.

Розглянемо результати констатувального експерименту щодо дослідження сформованості професійно-особистісних якостей студентів експериментальних і контрольних груп, які навчалися за спеціальністю "Педагогіка вищої школи" у ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України. Для уточнення переліку основних професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи, окрім проведеного теоретичного аналізу, вивчалася думка керівників ВНЗ, науково-педагогічних працівників і магістрантів шляхом їх анкетування (у ході анкетування респондентами оцінювалися якості викладача, виокремлені шляхом теоретичного аналізу).

Узагальнення результатів теоретичного й емпіричного досліджень дозволило до основних якостей викладача віднести наступні: моральну стійкість, патріотизм, наявність соціально значущих ідеалів, повагу до особистості, активну життєву позицію, комунікативність, емпатійність, тактовність, емоційну зрілість, організованість, рефлективність, здатність до саморозвитку.

Оцінювання основних професійно особистісних якостей студентів здійснювалося під час вступу на навчання до магістратури: для соціально значущих якостей використовувалося самооцінювання, оцінювання професійно значущих якостей здійснювалося з використанням методик "Оцінювання емоційної зрілості", тесту на визначення рівня тактовності, методики "Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії", тесту "Оцінка рівня комунікабельності", тесту на визначення рівня організованості, методики визначення емпатійності особистості [9], методики визначення рефлексивності, методики дослідження мотивації професійного й особистісного зростання [10].

Результати отриманих даних щодо рівня сформованості соціально значущих якостей студентів експериментальних і контрольних груп представлені у таблицях (табл. 1, табл. 2).

Таблиця 1

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями сформованості соціально значущих якостей (у %)

Соціально значущі якості	Рівні сформованості соціально значущих якостей студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ
Моральна стійкість	20,8	11,1	10,7	62,5	81,5	78,6	16,7	7,4	10,7
Патріотизм	29,2	33,3	35,7	50,0	40,7	35,7	20,8	25,9	28,6
Наявність соціально значущих ідеалів	8,3	18,5	10,7	58,3	44,4	50,0	33,3	37,0	39,3
Повага до особистості	50,0	51,9	39,3	45,8	40,7	21,4	4,2	7,4	39,3
Активна життєва позиція	29,2	22,2	32,1	45,8	48,1	39,3	25,0	29,6	28,6

Таблиця 2

Розподіл студентів контрольних груп за рівнями сформованості соціально значущих якостей (у %)

Соціально значущі якості	Рівні сформованості соціально значущих якостей студентів								
	Високий			Середній			Низький		
	КГ1	КГ2	КГЗ	КГ1	КГ2	КГЗ	КГ1	КГ2	КГЗ
Моральна стійкість	16,0	14,8	13,3	72,0	74,1	73,3	12,0	11,1	13,3
Патріотизм	32,0	29,6	30,0	52,0	48,1	46,7	16,0	22,2	23,3
Наявність соціально значущих ідеалів	12,0	14,8	13,3	60,0	51,9	53,3	28,0	33,3	33,3
Повага до особистості	44,0	48,1	33,3	48,0	40,7	60,0	8,0	11,1	6,7
Активна життєва позиція	24,0	25,9	26,7	56,0	48,1	50,0	20,0	25,9	23,3

Наведені дані свідчать про переважання середнього рівня сформованості соціально-значущих якостей магістрантів педагогіки вищої школи. Найменш сформованими якостями магістрантів виявилися наявність соціально значущих ідеалів й активна життєва позиція.

Розподіл студентів експериментальних і контрольних груп щодо рівня сформованості їх професійно-значущих якостей представлено у таблицях (табл. 3, табл. 4).

Таблиця 3

Розподіл студентів експериментальних груп за рівнями сформованості професійно-значущих якостей (у %)

Професійно-значущі особисті якості	Рівні сформованості ПЗОЯ								
	Високий			Середній			Низький		
	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ	ЕГ1	ЕГ2	ЕГЗ
Комунікативність	12,5	18,5	14,3	54,2	49,9	53,6	35,3	31,6	35,8
Емпатійність	8,3	14,8	10,7	51,9	48,2	50,0	39,8	39,3	37,0
Тактовність	12,5	14,8	17,8	54,2	55,6	53,6	33,3	31,6	29,6
Емоційна зрілість	12,5	14,8	14,2	44,4	48,2	46,4	43,1	39,8	39,4
Організованість	16,7	18,5	17,6	51,0	51,2	50,0	32,3	30,3	32,4
Рефлексивність	8,3	11,1	10,7	37,0	33,3	32,1	54,7	55,6	57,2
Здатність до саморозвитку	8,3	7,4	7,1	54,2	48,1	46,4	37,5	44,5	49,3

Таблиця 4

Розподіл студентів контрольних груп за рівнями сформованості професійно-значущих якостей (у %)

Професійно-значущі особисті якості	Рівні сформованості ПЗОЯ								
	Високий			Середній			Низький		
	КГ1	КГ2	КГЗ	КГ1	КГ2	КГЗ	КГ1	КГ2	КГЗ
Комунікативність	15,6	14,6	18,3	54,9	53,6	56,6	29,5	31,8	25,1
Емпатійність	13,9	13,4	13,3	47,6	48,9	46,7	38,5	37,3	40,0
Тактовність	14,6	18,3	15,9	51,2	52,4	53,3	34,2	29,3	30,8
Емоційна зрілість	12,2	15,6	14,6	48,9	52,4	50,0	38,9	32,0	35,4
Організованість	15,9	17,1	17,1	52,4	47,6	56,7	31,7	35,3	36,2
Рефлексивність	8,5	11,0	8,8	34,2	35,4	36,7	57,3	53,6	54,5
Здатність до саморозвитку	9,8	8,5	9,8	39,0	47,6	43,3	51,2	43,9	47,9

Отримані дані свідчили про недостатній рівень сформованості професійно-значущих якостей магістрантів педагогіки вищої школи, особливо рефлексивності та здатності до саморозвитку.

Узагальнені результати сформованості професійно особистісних якостей студентів експериментальних і контрольних груп (табл. 5) визначалися за формулою:

$$УР = 1/n * \sum_{i=1} Ki, \quad (1)$$

де Кі – показник рівня сформованості кожної якості всіх студентів групи;

n – кількість досліджуваних якостей студентів.

Таблиця 5

Узагальнені результати сформованості професійно особистісних якостей студентів (у %)

Рівень сформованості професійно особистісних якостей	**ЕГ1**	**ЕГ2**	**ЕГЗ**	**КГ1**	**КГ2**	**КГЗ**
Високий	11,3	14,3	13,2	12,9	14,7	14,0
Середній	49,6	47,8	47,4	46,9	48,3	49,0
Низький	39,1	38,9	39,6	40,2	37,0	37,0

Аналіз представлених результатів показав, що у всіх групах (як експериментальних, так і контрольних) переважав середній і низький рівні розвитку професійно особистісних якостей студентів, достатньо великою (від 37 % до 40 %) виявилася кількість магістрантів у кожній групі з низьким рівнем розвитку цих якостей.

Висновки. У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи необхідно надавати особливого значення формуванню та розвитку саме професійно особистісних якостей студентів, зокрема, найменш сформованим (рефлексивності та здатності до саморозвитку), оскільки вони уможливлюють успішність професійної діяльності, сприяють

розкриттю педагогічного потенціалу, підвищенню рівня педагогічної культури та професійної самосвідомості майбутнього педагога.

Список використаної літератури

1. Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи / І. І. Драч // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, 2012. – Дод. 1, вип. 27, т. 2 (35): Тематичний вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". – С. 94–102.

2. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В. А. Мижериков. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ "МарТ", 2005. – 448 с.

4. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандибович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.

6. Cetron M.J. Schools of the future: How American Business and Education can Cooperate to Serve our Schools / M.J. Cetron. – N.Y. : McCrow-HiH Book Company, 1985. – 167 p.

7. Blasj J.A. The micropolitic of educational managements / J.A. Blasj. – London : Longman. L994. – 280 p.

8. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

9. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, О. В. Брюховецька, А. Ш. Кудусова. – Вінниця : Планер, 2010. – 674 с.

10. Бондарчук О. І. Психологічна підготовка педагогічних працівників до діяльності в умовах соціально-економічних змін: спецкурс для слухачів / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка ; АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2009. – 36 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Драч И. И. Формирование профессионально-личностных качеств будущих преподавателей высшей школы

В статье проанализирована сущность профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. К основным профессионально личностным качествам будущего преподавателя, принадлежащим к личностному компоненту его профессиональной компетентности, отнесено моральную устойчивость, патриотизм, наличие социально значимых идеалов, уважение к личности, активную жизненную позицию, коммуникабельность, эмпатийность, тактичность, эмоциональную зрелость, организованность, рефлективность, способность к саморазвитию.

Приведены данные по диагностике уровня сформированности профессионально личностных качеств магистрантов специальности "Педагогика высшей школы". Полученные результаты показали, что указанные качества сформированы на недостаточном уровне, особенно рефлексивность и способность к саморазвитию. Сделан вывод о необходимости в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы акцентировать внимание именно на профессионально личностном развитии студентов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, будущие преподаватели высшей школы, профессионально личностные качества.*

Drach I. Formation of Professional and Personal Qualities of the Future Teacher of High School

The article analyzes the essence of professional competence of the teacher of high school. The process of formation of professional competence of future teachers in higher education is considered as a pedagogically-driven interaction between teachers and students, aimed at the acquisition of objectively necessary theoretical knowledge and practical skills, professional development and self-development of personal qualities of students in preparation for an effective career. The main professional personal qualities of the teacher are assigned a moral resistance, patriotism, the availability of socially significant ideals, respect for the individual, proactive stance, sociability, empathy, tact, emotional maturity, self-discipline, reflectiveness, the ability to self-development. It is concluded that the close relationship highlighted the qualities that form the unity of affect on the professional competence of the teacher.

The data on the level of formation of a professional diagnosis of the personal qualities of undergraduates specialty "Pedagogy of Higher Education" are presented. It was found that the professional personality of undergraduates formed on insufficient, especially reflexivity and ability to self-development. It is concluded of necessity in the process of training to focus on the professional personal development of students as it contributes to the success of professional activities, the disclosure of pedagogical potential, improve the pedagogical culture and professional consciousness of the future teacher.

Key words: *training, professional competence, future high school teachers, professional personality.*

УДК 378.091.33:811.111

В. В. ЗИРКА
доктор филологических наук, профессор
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ ПРАВДОПОДОБНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МАНИПУЛЯТИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются рекламные объявления правдоподобного характера как материал для отбора содержания обучения студентов – будущих переводчиков-филологов в вузах и на факультетах филологического профиля. Отмечается, что слова в рекламе не всегда согласуются с соответствующими действиями. Лексика, сопровождаемая объявления, помогает убедить адресата в нужном для адресанта решении. Это специфические слова, манипулирующие сознанием потребителя. Реклама рассматривается как референция, облаченная в эмоционально оценочные знаки.

***Ключевые слова**: рекламное обращение, студенты, манипуляция, интерактивные технологии, обучение, правдоподобный, слово.*

Русскоязычные рекламные тексты, функционирующие на территории всего постсоветского пространства последних лет, и все мы тому свидетели, стали настолько распространенными, изощренными, увещевательными, назойливыми, навязчивыми, наглыми, креативными (в значении творчески удачными) и неудачными, интеллектуальными, гуманными, добропорядочными и агрессивными, что поглотили все свободное окружающее пространство нашей жизни. Все это заставляет задуматься о могущественном влиянии рекламы на формирование языковой картины мира. Но что же инициируется СЛОВОМ в русскоязычных рекламных текстах? Как согласуется это СЛОВО на ДЕЛЕ?

При отборе материала содержания обучения переводу/составлению правдоподобного рекламного текста мы руководствовались компонентами системы знаний, определенных навыков и умений составления рекламных текстов, набором языкового материала, важным для сатурации манипулятивного РТ, а также отдельными текстами как образцов или моделей, по которым студенты смогут создавать или переводить указанные тексты. Важным также считаем включать и речевые ситуации, разного рода лингвистическую информацию (понятия, термины и т.д.). Все перечисленное будет способствовать формированию у студентов иноязычно-речевой компетенции.

Целью статьи является формирование у студентов иноязычно-речевой компетенции в виде составления креативного рекламного текста и перевода его на иностранный (английский) язык.

Сегодня, к сожалению, не часто можно встретить остроумный рекламный текст, который “брал” бы своей многозначительностью или “милой” непосредственностью. Современные русскоязычные рекламные текс-

© Зирка В. В., 2015

ты прагматичны и "насквозь" манипулятивны. Приведем несколько отрывков из текстов уже известных фирм, чьи бренды на слуху, как, например, *"Перешагните через границы цвета! Выйдите из тени! Ведь Вы этого достойны"*, – а рекламируется всего лишь краска для волос, действующая как максимум месяц; *"Помада Hyperfull мгновенно делает губы полнее. Помада содержит vitalH частицы, которые делают губы сочными и гладкими, создавая в и д и м ы й о б ъ е м"*, – миф на час? Или, *"Изменим жизнь к лучшему"*, *"LG" (Life's good – жизнь прекрасна)* – но речь идет только о повышении уровня бытового комфорта; *"Tefal, ты всегда думаешь о нас"*, – а ведь всего лишь реклама, которая привлекает наше внимание и заставляет задуматься не более чем о технике и посуде "раскрученной" фирмы "Tefal".

Более настораживающим фактором, "сбивающим с толку потребителя" и активно используемым ищущими новых путей продвижения своих товаров рекламодателями, является использование статистических данных в рекламе. Это ярчайший пример манипулирования сознанием потребителя-женщины, которой хочется чувствовать себя *королевой*, "элитно и дорого" *жить сегодня*, приобретать *эксклюзивные* рекламируемые товары и верить в то, *что она на самом деле этого достойна*. Примерами могут служить: *"Lift 3 active vitaskin biovital" на* ***48% уменьшает глубину морщин …"*** *или "Pantene pro-V и ваши волосы станут в* ***3 раза крепче через 10 дней"; "*** *Головокружительный изгиб. РЕЗУЛЬТАТ: в мгновение ока Ваши ресницы удлиняются* ***на 30%,*** *а угол изгиба достигает* ***30 градусов****"; "Кошмар для морщин, сладкий сон для кожи. Гарньер лифтинг ночной. Новинка. Первый ночной крем. От морщин + упругость с маслом черешни…* ***Упругость*** *– эффективность* ***83%…*** *Эффективность* ***от морщин – 72%".*** Или *"****Вдвое*** *больше ресниц.* ***Вдвое*** *больше очарования. Тушь More Lashes от Max Factor …" и др.* Все эти рекламные обращения являют собой пример скрытого вербального манипулирования, в данном случае женщиной, за счет стимулирования покупательского спроса указанной продукции (*глубина морщин, кошмар для морщин, удлинять ресницы, головокружительный изгиб* и т.д. – яркий пример манипулятивной лексики, создающей эффект правдоподобности). В текстах содержится скрытый призыв – "Все за покупкой!, потому что *"ЭТО – ТО лучшее****",*** что только может быть. Купи, и *"это"* будет у тебя тоже" – таким образом, репрезентируется скрытое языковое манипулирование сознанием потребителя.

Безусловно, рекламный текст не должен вызывать скуки, но и манипулирование должно быть уместным, тогда оно воспринимается как неизбежное и интерпретируется как эффективное и эффектное.

"Манипуляция" или "манипулирование" – относительно новое понятие в отечественной науке и довольно сложный процесс, не имеющий четкого методического инструментария, позволяющего его исследовать, и во многих научных публикациях, посвященных манипулированию, его определения не дается или их несколько [5]. По нашему мнению, ближе всех,

раскрывающих свою суть именно в рекламе, понятие манипулирования определяется как специфическая форма духовного воздействия, которое выражается в форме скрытого, анонимного господства, осуществляемого "ненасильственным" путем [1]. Таким образом, подчеркивается важная и характерная черта манипулирования: скрытый, анонимный характер, воздействие исподволь, незаметно, при полном отсутствии адресанта (автора рекламного текста), используя важнейшее из человеческих побуждений – стремление к обладанию, которое всегда сопровождается удовлетворением.

Остановимся на одном важном моменте, связанным с *языковым* манипулированием, – а именно, на составляющих языкового манипулирования: манипулятивная игра и манипулятивный компонент. Манипулятивная игра в рамках нашего исследования очень тесно связана с понятием языковой игры, которое настолько часто стало использоваться в лингвистике, что этот термин можно отнести к модным словам. Заметим, что в современной лингвистической науке существуют разные понимания языковой игры, но мы выделяем два, ориентированных, по-нашему мнению, на специфику рекламных текстов. Наиболее широкая трактовка восходит к концепции Л. Витгенштейна, согласно которой языковыми играми в широком смысле считается соединение речи и действия; любое высказывание является осуществлением какого-либо действия, то есть *языковой игрой* [2]. Другое понимание этого явления находит отражение в работе Д. И. Руденко и В. В. Прокопенко: Языковая игра – процесс создания с помощью языка новых, виртуальных миров: говоря что-либо, человек создает особый мир, который в реальности не существует. Посредством комбинирования виртуальных миров создается гармония мира современной культуры [5]. Вот такую гармонию мы и наблюдаем в рекламе, через нее мы как бы переносимся в другой мир, полный жизненных радостей: "вкусностей", необыкновенной красоты, молодости, энергии, комфорта, богатства; мы становимся свидетелями *"воплощения красоты, революционного алмазного укрепляющего средства, высокого интеллекта красоты, чудотворных духов, волшебной силы крема, конфет из высшего света, бриллиантового блеска губ, высокого искусства звука, – райского наслаждения"* и т.д. и т.п. Безусловное присутствие языковой игры становится в данном случае механизмом формирования манипулятивной игры, которая целенаправленна и рассчитана на определенный эффект у читателей, слушателей, зрителей, а главное – на результат и которая вызывает интерес у потребителя благодаря неожиданным трактовкам значения слова, преобразованиям формы той или иной единицы, специфической сочетаемости единиц и т.п. Разумеется, это свойственно и языковой игре, но в языковой игре автор как бы присутствует, – тот, кто дорожит своим Я и хочет его утвердить эффектно, в манипулятивной же игре автор всегда неизвестен.

По нашим наблюдениям, игра слов – один из самых распространенных манипулятивных приемов при создании заголовков, слоганов и самих

рекламных текстов. Как и все базовые художественные приемы, используемые в креативной рекламе, игра слов стоит на страже коммерческих интересов рекламодателя, поэтому, естественно, она включает в себя слово, обозначаю-щее значимую рекламную единицу. Игра со значением представляет собой словесную шараду, разгадав которую, потребитель чувствует себя гордым за свой интеллектуальный уровень, позволивший ему разгадать эту загадку.

В качестве примера, подтверждающего сказанное, приведем рекламный текст, взятый из одного "глянцевого" журнала (ELLE), которые изобилуют правдоподобными [3], мифологическими, сюрреалистическими рекламными текстами (по нашим данным – таковых 90% от общего количества всех функционирующих рекламных текстов).

"Must have ноября"

Ледяной крем для глаз

(хранить в холодильнике)

К сведению глаз: на горизонте крем-эскимо. Чтобы снять припухлости и темные круги под глазами и разбудить даже самые заспанные глазки:

- *разглаживает, зажигает, снимает отечность;*
- *для любых глаз.*

Как правило, побудительный мотив, рассчитанный на предполагаемую адресантом реакцию потребителя (и это всегда скрытая мотивировка), содержится в заголовке рекламного текста, не исключение – и данный заголовок: *"Must have ноября". Ледяной крем для глаз.* Перед нами заглавие – загадка, не банальное, не избитое, не ординарное, не скучное и, самое важное для рекламного текста, идет к потребителю через сердце, а не через разум. Заголовок всегда призван привлекать внимание аудитории, в данном случае заголовок-загадка соотносится с рекламным объектом, в качестве которого выступает варваризм "*Must have ноября*", обеспечивающий адресата-женщину фоновой информацией (крем, который ОБЯЗАТЕЛЬНО ДОЛЖЕН БЫТЬ у настоящей леди). Выступая как доминанта смысла всего текста, заголовок определяет структуру смысла всего текста, предвосхищая отбор и организацию языковых средств (в том числе и манипулятивных). Своим коннотативным значением заголовок направляет ожидания потребителя, настраивает его на определенное восприятие. Развертывание смысла заглавия заложено в первой фразе-обращении к глазам как к самой женщине, что невозможно пропустить – "к *сведению глаз*" и в неожиданном для адресата продолжении фразы – *на горизонте крем-эскимо!*

Нереальность сочетается с реальностью и выступает как средство выражения психологического начала. Слова приобретают магическое значение: "*крем-эскимо… снять припухлости, темные круги, разбудить даже самые заспанные глазки …*". В нереальной картине опредмечивается непредметное ("*ледяной крем*"), одушевляется неодушевленное ("*к сведению глаз*"), происходит выход за границы реальности ("*разбудить даже*

самые заспанные глазки"). Развертывание значения ключевого словосочетания "*must have ноября*" происходит путем конкретизации, выделения отдельных его составля-ющих. Основой создания образа *"ледяного крема"*, передающего "*must have ноября*" – ощущение разных модальностей и различной степени интенсивности, служит глагольная лексика (*снять припухлости, разбудить глазки, разглаживает, зажигает, снимает отечность).* Метафора (*на горизонте крем-эскимо)* не расширяет, а сужает значение словосочетания *хранить в холодильнике*, конкретизируя семантику словосочетания "*ледяной крем*".

Концовка – "*разглаживает, зажигает…*" – вместе с заголовком составляют композиционное кольцо, и соответствует тезису о том, "что у реальности есть границы, а воображение – безгранично". Текст до конца остается интригующим.

Реклама (РТ) подобного типа воспринимается с интересом, она привлекает внимание аудитории как лингвальными, так и экстралингвистическими средствами. Однако необычные сочетания слов *(на горизонте крем-эскимо, разбудить заспанные глазки, разглаживает, зажигает*) не только "задерживают" дыхание у потребителя, но и вызывают улыбку. Манипулирование в данном случае женщиной происходит с помощью оценочной, глагольной лексики, эпитетов, метафоры, варваризма, – что не мешает ей (женщине) декодировать текст и выявлять его имплицитные смыслы, разгадывать настоящие намерения создателя этой рекламы.

Наблюдения над современными англоязычными текстами, рекламирующие, например, продукты (кофе), показали, что такие тексты, как правило, состоят из названия, рекламной фразы и "тела" текста, но условно включают два блока информации. Первый блок является аттрактивно-манипулятивным, второй – информативно-манипулятивным. Показательным в этом смысле является следующий ниже пример рекламы кофе марки ***Hannaford*** (в тексте сохранена и структура, и пунктуация).

Hannaford
Double money
back quality
guarantee
This product carries our
commitment to quality and
value – a pledge we've kept
for over a century. If you're
not completely satisfied,
let us know – ***we'll double***
your money back.

Структура текста диалогична. В пространстве этого рекламного текста оба блока можно рассматривать как реализующие одинаковые мотивации: психологическое обращение к самому покупателю – возврат удвоенных денег, и обещание гарантии качества как важной составляющей мен-

тальности. Качество продукта (*залог-заверение на протяжении столетия*) подтверждается не только констатацией факта, но и призывом возвратить деньги (*в двойном размере*) в случае, если продукт не удовлетворил вкусу потребителя.

Первый блок текста призван привлечь внимание потребителя к самому продукту. Этот блок представляет собой побудительный речевой жанр.

Тело РТ в концентрированном виде воплощает идею всей рекламы, ее квинтэссенцию с помощью прямого вербального призыва к действию ("…м*ы возвратим деньги в двойном размере*"). Здесь же незримо присутствует тезис: "*Есть несколько причин, чтобы отдать предпочтение этому продукту"*. Побуждение к действию осуществляется через убеждение и аргументацию: "Вы не просто приобретете продукт, но *качественный продукт, качество и ценность которого мы поддерживаем уже на протяжении столетия,* и уж в случае не удовлетворения нашим продуктом, мы вернем вам *двойные деньги*".

Призыв и аргументация содержатся именно в концовке рекламного текста: "раз уж решили купить наш продукт – не бойтесь, мы предоставляем вам гарантию – двойные деньги – не теряйте времени, покупайте!". Убеждение происходит посредством оценочного предиката "*our commitment to quality and value"*, который должен вселить уверенность в потребителе о том, что именно ЭТОТ продукт Вам и нужен". Здесь адресантом используется смешанный тип аргументации, обращенный и к разуму потребителя, и к его чувству.

Апофеозом служит тезис о том, что только "*дайте нам знать*" – "*let us know – we'll double your money back"* – "только мы возвращаем двойные деньги, в случае, если наш продукт вас не удовлетворяет, и это – гарантия нашего продукта". Происходит игра: "конкуренты – "бойцы невидимого фронта" и компания **Hannaford**". Явно просматривается "чужой" и "свой".

Этот оригинальный рекламный ход призван закрепить в сознании потребителя уверенность в правильности выбора, в положительный образ продукта, в его качестве.

Рекламодатель предусмотрел все языковые средства, которые могут "обольстить" потребителя: лексику, определяющую вечные ценности, ради которых стоит приобрести продукт; слова-аттрактивы: *гарантия, качество, залог, двойные деньги*; магическая фраза "*возвращаем двойные деньги"*. "Сыграть" свою роль в этой игре должны все языковые средства. Ведь, как известно, цель оправдывает средства.

На занятиях со студентами-переводчиками мы анализируем манипулятивные составляющие РТ (как англоязычного, так и русско-украиноязычные), предоставляя небольшие аутентичные англоязычные "рекламки" для перевода. После чего студентам предлагается составить свой рекламный текст по известным моделям: (Мы вернем вам деньги в двойном размере; Якщо *холодильник*, то – *LIG* и т.д.).

Однако в большинстве рекламных текстов манипулирование потребителем происходит не всегда или оно ослабевает из-за перенасыщения манипулятивной лексикой и многократного ее повторения. Это подтвердили наши наблюдения над восприятием рекламных текстов подобного типа представителями различных групп социума. В 85 случаях опрошенные заявляли, что “чем более убеждающе и убедительней звучит рекламный текст, тем он менее правдоподобен”.

Выводы. Реклама все больше превращается в манипулятивную модель, соблюдая правдоподобный характер изложения. На (самом) деле посредством слова она апеллирует к теме постоянного обновления, к теме красоты, здоровья, семьи, жизни, детей, успеха (непреложных ценностей любого человека) и прозаической действительности, опираясь при этом на скрытый механизм императивного воздействия на потребителя. С позиции языкового манипулирования – реклама – это обращение к потребителю, “облаченное” в эмоционально-оценочные знаки – манипулятивные компоненты (оценочная лексика, иноязычные заимствования, прецедентные феномены и др.), призванные на основе возникающих ассоциаций, давать волю воображению, вызывать и навязывать необходимые образы и желания, в целом же привлекать внимание аудитории для того, чтобы раскрыть истинный смысл *реального* текста. В социальном пространстве рекламный текст является символическим знаком вещи/предмета/услуги, за которыми сама материальная вещь в процессе потребления полностью исчезает. Если рассматривать процесс потребления вещей широко, то в современном обществе он сводится к потреблению словесно очерченных вещей, реализующихся посредством рекламного текста, который сегодня создается на основе *свободы слова*.

Список использованной литературы

1. Бессонов Б. Пропаганда и манипуляция / Б. Бессонов // Реклама: внушение и манипуляция. – М : Издат.Дом “БАХРАХ-М”, 2001.

2. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Новое в зарубежной лингвистике.– М., 1985. – Вып. 16.

3. Зирка В. В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект – Изд. 2-е, испр. / В. В. Зирка. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2014. – 260 с.

4. Рюмшина Л. И. Манипулятивные приемы в рекламе: Учебное пособие / Л. И. Рюмшина. – М. : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: “МарТ”, 2004.

5. Руденко Д. И., Прокопенко В. В. Философия языка: Путь к новой эпистеме / Д. И. Руденко, В. В. Прокопенко // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2015.

Зірка В. В. Інтерактивні технології навчання студентів переводу правдоподібно рекламного тексту у вищій школі: маніпулятивні аспект

У статті розглядаються рекламні оголошення правдоподібного характеру як матеріал для відбору змісту навчання студентів – майбутніх перекладачів-філологів у вищої школі та на факультетах філологічного профілю. Зазначається, що слова в рекламі не завжди узгоджуються з відповідними діями. Лексика, яка супроводжує оголошення, допомагає переконати адресата в потрібному для адресанта рішенні. Це –

специфічні слова, що маніпулюють свідомістю споживача. Реклама розглядається як референція, одягнена в емоційно-оцінні знаки.

Ключові слова: *рекламне звернення, маніпулювання, студенти, інтерактивні технології, навчання, правдоподібний.*

Zirka V. Interactive Technologies of Students Training to Translation of a Virtual Advert at Higher Schools: Manipulative Aspect

The paper deals with the ads of plausible character as a material for selection of training students contents. The students are future translators-philologists who study at the higher educational establishments and at the faculties of philological profile. It is pointed out that as a matter of fact words in ads are inconsistent with the corresponding deeds. The lexis accompanied ads assist to persuade addressee in the right for the addresser decision. They are specific words manipulating the consumer. Advertisement is considered to be a reference "vested" with the emotional – evaluated signs.

An advertisement is an announcement in a newspaper, on television, or on a poster about something such as a product, event, or job. The paper deals with the ads of plausible character as a material for selection of training students contents. The students are future translators-philologists who study at the higher educational establishments and at the faculties of philological profile. Advertising becomes more and more a manipulative model, keeping to the plausible manner of presentation. At the (very) fact by the use of a word it (ads) appeals to the theme of constant renewal, the subject of beauty, health, family, life, children, success (immutable values) and prosaic reality, based on a hidden mechanism of a peremptory impact on consumers. From the position of linguistic manipulation – advertising – it is an appeal to the consumer, "dressed" in an emotionally-evaluative symbols – manipulative components (evaluation lexis, borrowings, precedent phenomena, etc.). These symbols are called on the basis of emerging associations, to give vent to imagination, to arouse and to impose the necessary images and desires. Students are taught to translate/create the text using the mentioned mechanisms. In general these ads appeal to attract attention of the audience in order to reveal the true meaning of the real text. In the social space an advertisement is a symbolic sign of a thing/item/service for which the material thing in the process of consumption disappears completely. If we consider the process of consumption of things widely, in modern society this process comes down to the consumption of verbally defined things, realized by an advertising text, which is created on the basis of freedom of a word.

Key words*: ads, manipulation, students, interactive technologies, training, plausible, word.*

УДК 378. 126:37.013.3:159. 953.5/164.2

В. О. КОВАЛЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

РОЗУМОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КПУ: ВИКЛИК ПРІОРИТЕТНИМ СТРАТЕГІЯМ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті пропонується нова стратегічна програма підготовки спеціалістів у КПУ, предметна сфера якої подана у назві статті терміном "розумовізація". На відміну від нововведень Болонського процесу, які спрямовані на організаційно-технологічні аспекти навчальної та учбової діяльності, нова програма зміщує акцент на пріоритетну зміну самого змісту освіти, яким постає професіональний розум, інтелект і фахове розуміння.

Ключові слова: *розум, інтелект, розуміння, основні типи знаків, денотати, синергетична парадигма.*

Ідеї Болонського процесу остаточно закріпились у сфері вищої освіти України і модулі, кредити, тести стали звичними елементами образу мислення як учених, викладачів, так і студентів. Головна мета його нововведень скерована на підвищення якості освіти у процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Але слід зазначити, що сутність нововведень Болонського процесу є певною мірою зовнішньою, формальною щодо самого *змісту* освіти і стосується переважно технологічних процедур організації освітнього процесу, управління навчальною діяльністю викладачів і учбовою діяльністю студентів. І тому критерії підвищення якості освіти пріоритетно орієнтовані на якість організаційно-технологічних процедур і в меншій мірі стосуються змін щодо критеріїв і стандартів якості самого змісту освіти та навчання. Зміст освітніх навчальних програм у вигляді знань, умінь та навичок (далі ЗУН), компетенцій та відповідних критеріїв і стандартів їх якості, регламентованих пріоритетом реалізації положень природничонаукової парадигми (організація та проведення експериментів, отримання наукових фактів, виявлення закономірностей, законів і відповідних теорій), був і залишається майже незмінним в усіх ВНЗ світу.

Нова стратегія щодо підвищення якості освіти подана в законі України "Про вищу освіту" у вигляді намірів розробки та впровадження нових критеріїв оцінки якості освіти, а також створеного Національного агентства щодо контрою за якістю вищої освіти та ін. Крім того, ВНЗ надається право самостійно визначати предметні сфери наук і дисциплін щодо навчальних програм у відповідності до регіональних потреб, де розташовані ВНЗ. Це дає можливість ВНЗ враховувати потреби регіонів у спеціалістах, визначати конкретні підприємства і встановлювати з ними відповідні взаємовигідні стосунки, заключати контракти, в яких ВНЗ створюють певні

© Коваленко В. О., 2015

умови працівникам таких підприємств у вигляді дистанційних форм навчання та ін., а спеціалістам, які навчаються у ВНЗ, підприємства підвищуватимуть (бажано) заробітну плату, стимулюючи мотивацію їх власного професіонального зростання та розвитку, як це практикується в Японії.

На перший погляд зміни, які зазначені у законі, мають відношення до змісту освіти, можливостей його змін у відповідності до потреб регіонів. Але зазначимо, що сам зміст і програмне забезпечення змісту у ВНЗ будь-яких наук і дисциплін залишаються пріоритетно орієнтованими щодо принципів реалізації природничонаукової парадигми (об'єктивність, достовірність, репрезентативність, валідність та ін.). Вони відображені в підручниках, посібниках, наукових статтях, монографіях як основних засобах теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ. І, як наслідок/висновок: презентуючи у зазначених засобах зміст, регламентований принципами природничонаукової парадигми, ВНЗ готують спеціалістів, професійно придатних для роботи в науково-дослідних установах, лабораторіях, але професіонально не придатних для роботи в галузевих організаціях, оскільки мета і завдання у них зовсім різні. У перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони і на їх основі створювати відповідні теорії, а в галузевих організаціях – вирішувати проблеми, визначати причини виникнення проблем, знаходити засоби їх подолання тощо. Іншими словами, у галузевих організаціях пріоритетно переважає інтелектуальна, розумова, а не експериментально-дослідна діяльність спеціалістів, уточнюємо, з вищою фаховою освітою.

Отже, перед вищою освітою України постає кардинальне завдання щодо зміни *пріоритету* програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ на основі природничонаукової парадигми на іншу – пріоритетну – предметну сферу, яка пов'язана з розумом і розумовою, інтелектуальною діяльністю майбутніх спеціалістів із вищою освітою.

Виходячи із зазначених фактів, у Класичному приватному університеті м. Запоріжжя (далі КПУ) розробляється та впроваджується новітня стратегічна програма щодо підвищення якості вищої освіти, яка спрямована на *пріоритетну зміну* самого *змісту* вищої професіональної освіти, а також *змісту* відповідних критеріїв і стандартів якості освіти. Звертаємо увагу на термін "пріоритетна зміна", яким ми уточнюємо не повну заміну змісту, який подається в підручниках, посібниках, монографіях тощо, а лише визначаємо *пріоритет* нової предметної сфери змісту вищої професіональної освіти у ВНЗ.

Мета статті – визначити нову предметну сферу професіональної підготовки спеціалістів у ВНЗ, яка була б орієнтована на формування та розвиток професіонального розуму та фахового розуміння спеціалістів, орієнтованих на потреби галузевих організацій пріоритетно.

Новизна предметної сфери програми подана у назві статті терміном "розумовізація" вищої освіти, який складається з двох частин: розум + віза (від лат. visus – переглянутий) і підписаний документ, який доволі часто

має юридичну силу розпорядження [12, с. 127]. А назва самої програми визначена нами таким чином: "Критерії і стандарти професіонального розуму та фахового розуміння у контексті денотативної дидактологістики".

Дидактологістика є вид дидактики, яка досліджує положення, правила і закони "мистецтва міркувати" (гр. logistics – мистецтво міркувати, рахувати) в процесі навчальної діяльності у ВНЗ із метою формування професіонального (високий рівень) розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів. А предикатом "денотативна" уточнюється специфічна предметна сфера, яка пов'язується з типами знаків та їх денотатами, якими вчені позначають свій фаховий розум у наукових текстах. Ми номінуємо його терміном "текстовізований розум". Гегель, посилаючись на Шеллінга, використовував вислів "окам'янілий інтелект" [1, с. 121].

Оскільки кінцевою метою навчання у контексті дидактологістики постає фаховий розум, виникає потреба у наявності відповідних теоретико-методологічних, а також методико-технологічних процедур його формування, визначення критеріїв і стандартів оцінки його якості на предмет професіональності та ін.

Розробку самих критеріїв і стандартів якості фахового розуму та розуміння має бути покладено на викладачів фахових наук і дисциплін незалежно від рівня їх наукового ступеня. А контроль за розробкою та впровадженням критеріїв і стандартів якості фахового розуму та розуміння має здійснювати новий відділ – "Відділ концептуальних стандартів якості фахового розуму та розуміння".

Функції майбутнього відділу визначені у положенні, в якому на перших порах пріоритетно зазначені завдання щодо розробки теоретико-методологічних основ сутності розуму, його фахового статусу, критеріїв і стандартів оцінки якості та методико-технологічних основ його формування в процесі перепідготовки викладачів і співробітників КПУ, підготовки аспірантів, магістрів і майбутніх спеціалістів із вищою, підкреслюємо, фаховою освітою, виходячи з тих положень, які зазначені у новому законі про вищу освіту.

У чому полягає сутність нового змісту, який пропонується в зазначеній програмі? І які аргументи щодо необхідності його введення в програмне забезпечення фахової підготовки спеціалістів із вищою освітою.

Відповідь частково викладена в [6], [7], [8], [10] і зводиться до такого.

По-перше, розум, інтелект, розуміння як наукові категорії, а не як інтуїтивні уявлення щодо їх сутності, були і залишаються глобальною проблемою для науки в цілому [2], [3], [4]. Проблема полягає в тому, що природа розуму, інтелекту ідеальна за своєю сутністю, а засоби їх існування у свідомості та наукових текстах знакові, матеріальні. Це витікає з визначення розуму як потенційної здатності вчених, викладачів, студентів відображати (психологічна парадигма) як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми, міркування інших, які відображені у наукових текстах, використовуючи знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти та знаки ма-

тематичні, керуючись при цьому положеннями, правилами і законами психології, логіки, термінології, концептології, лінгвістики, математики та фахової науки. Отже, має місце водночас кілька різних парадигм інтерпретації сутності розуму, інтелекту та фахового розуміння.

У переважній більшості наук пріоритетною признається лише природничо-наукова, мономодальна парадигма, принципи та положення якої визначають і регламентують організацію і проведення експериментів, яких (принципів) не можна порушувати. Явища, природа і сутність яких полімодальна, міждисциплінарна, поліпарадигмальна, принципово не можуть бути досліджені методологією і методами природничонаукової парадигми, оскільки будуть порушуватись її ж принципи. А це означає, що статус таких категорій не відповідає стандартам науковості, прийнятим у науці, як це має місце, наприклад, щодо інтелекту [13], [14].

Висновок такий: розум, інтелект, розуміння як наукові категорії залишаються поза межами стандартів, які прийняті і в науці, і вищій школі. Водночас зазначимо, що точок зору (суб'єктивна категорія) в літературних джерелах дуже багато щодо сутності розуму, інтелекту та розуміння [4; 5]. Але це суперечить принципу "Бритви Оккама", який, до речі, і створений у методології природничонаукової парадигми як принцип контролю якості як результатів експериментів, так і самої методології (не треба множити сутності). Це по-перше.

По-друге, очевидно, що потрібна інша стратегічна програма щодо методології та технологій дослідження явищ, природа яких міждисциплінарна, синергетична, трансдисциплінарна [11]. Така програма має бути спрямована на з'ясування теоретико-методологічних засад сутності розуму, інтелекту як наукових категорій, розробку принципово нових методів їх дослідження, визначення критеріїв і стандартів їх якості та введення їх у зміст програмного забезпечення підготовки спеціалістів із вищою освітою та визначити його (зміст) як пріоритетним у сфері вищої фахової освіти у ВНЗ.

Саме така стратегічна програма нового змісту розробляється більше десяти років у КПУ. Окремі її аспекти обговорені та висвітлені в матеріалах Болонського процесу, збірниках наукових праць КПУ "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах", який включено до переліку фахових видань, монографії [9], міжнародних науково-практичних конференціях Києва, Харкова, Одеси, Львова та ін.

Програмою передбачається перелік необхідних знань, якими повинні оволодіти основні учасники вищої освіти: вчені, викладачі, магістри, аспіранти, а також студенти як майбутні фахівці, переважно орієнтовані для роботи в галузевих організаціях. Перелік необхідних знань поданий у програмі в вигляді глосарію, зміст якого має відношення: до психології мислення та його операцій; логіки та логічних форм мислення, елементів логічних форм мислення, логічних операцій; лінгвістичних (лексичних) знань щодо знаків-слів і чуттєво-образних механізмів утворення їх денотатів; до

знаків-термінів і знаків-концептів та механізмів утворення їх денотатів (термінологія, концептологія) та відповідних фахових знань, презентованих у наукових текстах чотирма основними типами зазначених знаків.

Перелік необхідних знань чітко визначений, обмежений і виноситься на самостійне опрацювання з їх тестовою перевіркою. Зазначимо, що програма не передбачає введення окремих дисциплін, які перераховані у глосарії, оскільки необхідні знання предметно обмежені основними типами знаків і механізмів утворення їх денотатів як засобів презентації розуму, інтелекту та фахового розуміння у наукових текстах.

Теоретико-методологічні знання щодо сутності розуму, інтелекту та фахового розуміння, критерії і стандарти їх якості подані в програмі у вигляді текстів лекцій, а методико-технологічні аспекти подані у вигляді практичних занять. Окремий розділ програми містить методичні рекомендації трьох типів.

Критерії та стандарти лінгво-логічного аналізу типів запитань, які виносяться на екзамени, семінарські заняття, та стандартні схеми–відповіді на кожний окремий тип запитань, що дає можливість визначати повноту інформації, яка згорнута у тому чи іншому запитанні і тим самим вводити об’єктивні, кількісні критерії оцінювання повноти змісту відповідей.

Другий тип методичних рекомендацій презентує критерії та стандарти *визначень фахових понять*. Аналіз визначень понять, які мають місце у наукових текстах, здійснюється з використанням розроблених критеріїв і стандартів як *одиниць вимірювання* на предмет визначення *фахової сутності* визначуваних автором явищ і водночас коректності або, навпаки, некоректності *професіонального розуму* авторів наукових текстів.

Третій тип методичних рекомендацій містить критерії та стандарти формулювання назв наукових робіт: наукових статей, курсових і дипломних робіт, кандидатських дисертацій тощо.

Висновки. Впровадження нового змісту щодо розвитку та формування професіонального розуму й інтелекту, зазначеного в програмі, здійснюється поки-що лише на кафедрі практичної психології у вигляді двох дисциплін: “Психологія професійного мислення” для магістів-психологів і “Психологія емоційного інтелекту”.

Разом із тим зазначимо, що теоретико-методологічні та методико-технологічні аспекти розуму, інтелекту та фахового розуміння побудовані на основі використання критеріїв і стандартів, які напрацьовані в окремих науках: психології, логіці, лінгвістиці, термінології, концептології, фахових науках, мають статус універсальних категорій, але взаємопов’язані на основі синергетичної, міждисциплінарної, а не природничонаукової парадигми.

Список використаної літератури

1. Гегель Энциклопедия философских наук / Том 1. Наука логики : М. Изд. “Мысль”, 1975. – 452 с.

2. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.

3. Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания / Отв. ред. и сост. И. Т. Касавин. – М.: Политиздат. 1990. – 464 с.

4. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А. А. Яковлева; сост. В. П. Филатов]. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.

5. Исследования по логике научного познания. – М.: Наука, 1990. – 208 с.

6. Коваленко В. О. Трагедія "голого розуму" у сфері вищої фахової освіти: причини, наслідки / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 60 – 67.

7. Коваленко В. О. Синергетична природа логістичного методу концептуалізації професіональної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури / В. О. Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред..) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. Вип. 30 (83). – 612 с. – С. 545 – 554.

8. Коваленко В. О. Дидактологістика у вищій школі: критерії та стандарти текстовізованого розуму / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 28–35.

9. Коваленко В. О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В. О. Коваленко, Є. А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.

10. Коваленко В. О. Денотативна дидактологистика у вищій школі: зміна філософських пріоритетів / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2015. – № 2. – С. 9 – 15.

11. Нестерова М. Трансдисциплінарність сучасної науки як виклик для вищої освіти / М Нестерова // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 29 – 34.

12. Словник іншомовних слів. // За ред. О. С. Мельничука. Київ – 1975. – 776 с.

13. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.

14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2015.

Коваленко В. А. Разумовизация высшего образования в КПУ: вызов приоритетным стратегиям качества образования и обучения у высшей школе

В статье предложена новая стратегическая программа подготовки специалистов у КПУ, предметная область которой представлена разумом, интеллектом, профессиональным пониманием. В отличие от нововведений Болонского процесса, которые направлены на организационно-технические аспекты обучения та учебной деятельности, новая программа смещает акцент на приоритетную смену самого содержания образования, каким является разум, интеллект, профессиональное понимание.

Ключевые слова: *разум, интеллект, понимание, основные типы знаков, денотаты, синергетическая парадигма.*

Kovalenko V. Mindivization of Higher Education in Classic Private University: Challenging the Top Priority Strategies for Quality of Education and Higher Learning

The article provides a new strategic programme of training specialists at various education levels: students, master's students, post-graduate students at Classic Private University. Its subject matter is represented in the title of this article as "mindivization". Unlike the Bologna process innovations which are directed at organizational and technological aspects of educational activities (credits, modules, tests), the new programme shifts focus on the priority change of the very education content that is professional mind, intelligence and professional understanding, as well as adequate criteria and standards of their quality.

Theoretical and methodologic backgrounds of mind and understanding are determined by peculiarities of their essence as synergetic, interdisciplinary entities related to the psychology of thinking, logic and logic ways of thinking, terminology, conceptology, linguistics and specialized science. Thereby the research of mind based on natural science paradigm is conceptually impossible as its aspects, rules and laws are exceptionally mono paradigm ones.

Methodology and technology basics of mind, intelligence are concerned with main sign types (sign-words, sign-terms, sign-concepts and mathematical characters) that are modes of existence of mind in both subjective form and form reflected in texts.

***Key words**: mind, intelligence, understanding, main sign types, denotations, synergetic paradigm.*

УДК 378.147:621.37.007.2

К. О. ЛЕБЕДЄВА
асистент
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

СУТНІСНО-ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ СТУДЕНТІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито сутність і зміст внутрішніх ресурсів студентів радіотехнічних спеціальностей. Автором розкрито сутність понять "ресурс", "потенціал", "сутнісні сили", "можливість", "потенція", "потенційні можливості особистості". Проаналізовано можливості переходу потенційних можливостей студента в актуальне.

Ключові слова: *студент, вищий технічний навчальний заклад, радіотехнічні спеціальності, внутрішні ресурси, потенціал, сутнісні сили, потенційні можливості.*

Однією з основних тенденцій розвитку сучасного суспільства є підвищення вимог до якісних характеристик функціонування соціальних систем. Серед найважливіших із них необхідно відзначити освітні системи в цілому і систему підготовки фахівців із вищою професійною освітою зокрема [3; 6]. Це пов'язано, передусім, із переходом України до ринкової економіки, світовими інтеграційними процесами і бурхливим розвитком науково-технічного прогресу в галузі радіозв'язку, електроніки й інформаційних технологій. З огляду на це, набувають особливої актуальності проблеми інженерної освіти, адже від складу, кваліфікації інженерного корпусу такої країни, як Україна безпосередньо залежать її економічне становище, безпека, авторитет на міжнародній арені. Пріоритетності в таких умовах набуває завдання формування професійної компетентності майбутніх фахівців радіотехнічних спеціальностей відповідно до сучасних вимог.

В останні десятиліття вища професійна освіта, орієнтуючись на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, робить акценти в процесі освоєння професійних знань і умінь на особистісний розвиток майбутнього фахівця.

У контексті розв'язання зазначеної проблеми актуальності набувають праці вчених, у яких досліджуються питання підвищення ефективності сучасної професійної освіти (С. Архангельський, В. Андрущенко, Н. Бордовська, М. Боришевський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Р. Гуревич, В. Євдокимов, О. Коваленко, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Кудін, В. Лозова, О. Попова, І. Прокопенко, А. Реан, О. Романовський, С. Сисоєва, А. Троцко та інші). Специфіка професійної діяльності та змісту фахової підготовки майбутніх інженерів розкривається у працях І. Васильєва, В. Жураковського, С. Даньшевої, О. Ігнатюк, О. Коломієць, М. Лазарева, А. Мелеценека, Н. Підбуцької, О. Пономарьова, О. Романовського, А. Слободянюк, Л. Товажнянського, М. Фоміної, Є. Чугунової та інших учених.

© Лебедєва К. О., 2015

Наукові пошуки з проблеми ресурсного підходу здійснено в таких основних напрямах: теоретичні питання щодо суті ресурсів розвитку суб'єкта та їх видів (Р. Акбашева, Б. Гершунський, О. Кондаков, В. Лозова, М. Поташник, Т. Шамова, І. Якиманська та інші); формування духовного, творчого потенціалу особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Буєва, Г. Гегель, С. Гончарено, І. Зязюн, М. Мамардашвілі, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Л. Сохань, О. Чаплигін та інші); зв'язок розвитку потенційних можливостей і самовдосконалення особистості, досягнення "акме" у процесі професійної підготовки (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Деркач, О. Ігнатюк, М. Каган, Л. Коган, С. Микитюк, Л. Рибалко, Т. Рогова, В. Сластьонін, М. Сітнікова, А. Хуторський та інші); розвиток професійних компетенцій на основі ресурсного підходу (Ю. Ібрагім, В. Краєвський, Д. Леонтьєв, А. Маркова, В. Михайличенко, О. Романовський, М. Сітнікова, В. Слободчиков, О. Соболєва та інші).

Проте, як дає підстави свідчити аналіз наукової літератури, проблема внутрішніх ресурсів майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей, використання зазначених ресурсів для підвищення їхньої професійної компетентності досліджено недостатньо.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури розкрити сутність і зміст внутрішніх ресурсів студентів вищого технічного навчального закладу, проаналізувати можливості переходу потенційних можливостей студента в актуальне.

Основою особистісного розвитку у процесі оволодіння професією, його внутрішньою опорою є ресурси. В широкому розумінні ресурси це те, що є значущим для людини і допомагає їй реалізовуватися у професійній діяльності [9], усе те, що їй належить, зокрема, її риси характеру, здібності, цінності тощо [5].

У дослідженні дотримуємось ємного і змістовного визначення поняття *"ресурс"* (від франц. ressource – допоміжний засіб), запропонованого С. Микитюком, який розгдядає цей термін як сукупність об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання та саморозвитку особистості [7].

Із погляду ресурсного підходу у психолого-педагогічній науці учені розрізнюють два класи ресурсів: *особистісні* (внутрішні або психологічні) та *середовищні* (зовнішні або соціальні). Вивчення наукових праць (З. Аллаяров, Б. Гершунський, Ю. Ібрагім, С. Микитюк та інші) дає можливість до зовнішніх ресурсів віднести: *матеріально-технічні* (об'єкти навколишнього світу, що певною мірою впливають на діяльність суб'єкта); *інформаційні* (узагальнений досвід людства в усному та письмовому вигляді, віртуальна інформація: комп'ютерні технології, доступ до них); *стимулювальні* (моральне та матеріальне заохочення, покарання, формування позитивної мотивації, зовнішнє оцінювання діяльності, самооцінювання тощо); *комунікативно-психологічні* (особливості умов спілкування й організації міжособистісної взаємодії, емоційно-психологічних клімат у

колективі, його згуртованість, провідний стиль спілкування тощо); *організаційно-управлінські* (система управління навчальним процесом, послідовність вимог викладачів до студентів, якість складеного розкладу тощо) [4, с. 48;7, с.13].

На відміну від зовнішніх ресурсів *внутрішні* зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) можливостей особистості вчені виділяють такі підсистеми: *біогенетичні*, пов'язані зі спадковістю; *фізіологічні* (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать тощо); *індивідуально-психологічн*і (рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери тощо) [7]. Отже, внутрішні ресурси є індивідуальним надбанням особистості, зумовлюють її унікальність і джерело розвитку.

У понятійному апараті разом із поняттям "ресурс" стосовно особистості, уживаються такі близькі поняття, як: "потенціал", "сутнісні сили", "можливість", "потенція", "потенційні можливості особистості".

У філософії поняття "*потенціал*" пов'язується, насамперед, із категоріями *можливості* та *дійсності*, які як модальні характеристики буття відтворюють не тільки вірогідність, тенденцію становлення, але й сталу реальність. Діалектика взаємного переходу зазначених феноменів полягає в тому, що можливість, виникаючи в рамках дійсності як одна з її потенцій, репрезентує майбутнє в сьогоденні і, перетворюючись на дійсність, породжує нові можливості. Перехід можливості в реальність є процесом актуалізації *потенції*, тобто можливості, яка не діє, але здатна стати реальністю за певних умов і при наявності певних ресурсів.

Близьким за змістом до понять "потенціал", "ресурс" є поняття "*сутнісні сили*", яке вчені розуміють як складну квінтесенцію, основу індивідуального та соціального, що включає в себе здібності, інтереси, соціальний досвід, знання, уміння, навички, інтенції (наміри, мета, спрямованість свідомості, волі, почуття на певний предмет) і можливості особистості (Д. Леонтьєв, С. Микитюк, М. Сітнікова та інші). Сутнісні сили відбивають свідомість, несвідомість, перехідний стан, тобто є запасом того, чим людина може скористатися в стандартних і нестандартних ситуаціях [7, с.14].

Існування певних ресурсів зумовлює наявність можливостей особистості, які при певних сприятливих умовах переростають у потенціал.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) означає ступінь потужності в будь-якому відношенні, сукупність усіх засобів, можливостей, необхідних для певної діяльності [2].

Виходячи з вищезазначеного, потенціал студента вищого навчального закладу можна схарактеризувати як внутрішню силу, яка дає можливість кожному студенту реалізувати свої потреби у здобутті нових знань, умінь і навичок у вищому навчальному закладі.

Отже, погоджуємося з Ю. Ібрагим, яка дійшла висновку, що "потенціал" правомірно розглядати як внутрішню структуру особистості, оскіль-

ки потенціал можна порівняти з певними прихованими параметрами, які визначають конкретні особливості поведінки та діяльності людини, які тим самим підводять особистість до самовдосконалення, самореалізації, а через те до самопізнання та саморозуміння і, як результат, до саморозвитку [4, с.41].

У педагогічній науці вживається ще один термін "реальні навчальні можливості", який своїм змістом наближений до поняття "ресурсні можливості". Так, Ю. Бабанський визначав "реальні навчальні можливості" як сукупність психологічних, фізіологічних і моральних потенцій особистості, а також зовнішніх умов, які опосередковуються нею та у єдності забезпечують успішність здійснення навчальної діяльності [1].

Розвиток ресурсів особистості відбувається у *процесі самореалізації*. Людина як біосоціальна істота інтеріоризує із середовища суспільні відносини, які накладаються на її природні задатки та потенції. Ресурси у такий спосіб поповнюються, відновлюються. Частина з них реалізується постійно або частково, певною мірою, тобто виступає як актуальне особистості. Інша частина ресурсів перебуває в нереалізованому стані, тобто в потенційному стані, і до того ж залягає в людині у формі двох пластів. Один із них є як запас незадіяного і "Я" про нього не знає, а інший – "Я" знає, але спеціально приховує, тобто резерв потенціалу. Потенційне людини може переходити в актуальне за різних обставин. Такі обставини можуть бути суб'єктивними – студент прагне змін, реалізації прихованих ресурсів, а також об'єктивними – як цього потребує фахова підготовка [8].

Перехід у студента від потенційного до актуального можна вважати прогресивними змінами, бо розширюються можливості професійної самореалізації, і майбутній фахівець може більш повно розкритися.

Водночас, як слушно зазначає Л. Рибалко, реалізовані ресурси особистості в разі незатребуваності можуть переходити до резервного стану. Деякою мірою це сприяє регресу, тобто сповільненому, а з часом зникаючому, розвиткові потенційних можливостей людини. Результатом розвитку особистості студента є новоутворення, які виникають у процесі самореалізації, тобто у процесі суб'єктивізації й об'єктивізації (або інтеріоризації й екстеріоризації) сутнісних сил [8]. Отже, новоутворення доповнюють ресурси майбутнього фахівця, змінюючи її, а також апробуються в освітньому середовищі.

На підставі аналізу наукової літератури (О. Леонтьєв, М. Каган, В. Лозова, О. Попова та інші) можна стверджувати, що особистісний потенціал і сама особистість розвивається в діяльності. Сукупність психічних властивостей, якостей суб'єкта у своїй цілісності, єдності, організована для виконання функцій конкретної діяльності отримала назву психологічної системи діяльності. Недорозвинення окремих елементів психологічної системи діяльності може призвести до порушення діяльності або зниження адаптації до діяльності, яка виконується [9].

Специфіка професійної діяльності інженера-радіотехніка передбачає реалізацію компетентних дій, теоретичних знань, умінь, професійно-

особистісних якостей, що, у свою чергу, залежатиме від якості підготовки майбутніх інженерів та особистісного ресурсу, який необхідно розвивати в освітньому середовищі вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ).

Серед особистісних якостей, що складають основу професійного ресурсу майбутнього інженера, як показали наші дослідження, можна виділити такі: рівень життєстійкості, що дозволяє долати професійні труднощі й отримувати новий життєвий досвід, емоційна стабільність, адаптивність, мотивація досягнення успіху, прийняття інших, активна життєва позиція тощо.

Як свідчать дані проведеного нами пілотажного дослідження, більшість студентів радіотехнічних спеціальностей мають високі або середні показники життєстійкості, мотивації досягнення успіху, соціально-психологічної адаптації, що дозволяє їм успішно адаптуватися до нових соціальних умов, зокрема до навчання у ВТНЗ і входження в професійне середовище. Проте лише 20,2 % використовують власні ресурси повною мірою. Водночас зафіксовано досить значну кількість студентів (30 % з 258 респондентів), що характеризується такими особистісними особливостями, які пов’язані з низьким рівнем життєстійкості, мотивацією уникнення невдач і низьким рівнем соціально-психологічної адаптації. Таких студентів ми зарахували до групи ризику, що вимагає додаткової розвиваючої роботи з актуалізації особистісного ресурсу, приведення його у стан готовності до важких навчальних і професійних ситуацій.

Висновки. Цілеспрямована, спеціально організована система підготовки майбутніх інженерів радіотехнічних спеціальностей на базі ресурсного підходу має бути спрямованою на використання тих резервів, які б давали змогу вийти на забезпечення більш високого рівня професійної компетентності й стати передумовою успішності їхньої навчально-пізнавальної діяльності, сприяючи всебічному розвитку потенціалів студентів, що, у свою чергу, впливає на особистісне та професійне самовдосконалення й самореалізацію майбутнього фахівця. Студенти сучасних ВТНЗ не часто і неповною мірою використовують власні потенційні можливості. Тож необхідно створювати умови, які б позитивно впливали на розвиток ресурсів студентів як майбутніх фахівців. У цьому ми бачимо завдання подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови ВТС СУН / [Голов.ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь, ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

3. Зайцева Е. М. Формирование информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей / Е. М. Зайцева // Вестник ИжГТУ. – 2007. – № 2. – С. 71–74.

4. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання: дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Ібрагім Юлія Сергіївна – Х., 2010. – 235 с.

5. Маркин В. Н. Акмеологический принцип развития и самоорганизации человека как парадигма развития социума / В. Н. Маркин // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 251–259.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

7. Микитюк С. О. Теоретико-методичні засади ресурсного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти"/ С. О. Микитюк. – Х., 2013. – 40 с.

8. Рибалко Л. С. Акмеологічні засоби професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис.. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Рибалко Людмила Сергіївна. – Х., 2008. – 457с.

9. Соболева Е. В. Анализ личностного ресурса студентов-первокурсников психологических специальностей // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/118-14405

10. Физиологические и психологические основы научной организации труда. – М. : Профиздат, 1970. – 232с. – С. 50 64.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Лебедева Е. О. Сущностно-содержательная характеристика внутренних ресурсов студентов радиотехнических специальностей

В статье на основе анализа научной литературы раскрыта суть и содержание внутренних ресурсов студентов радиотехнических специальностей. Автором раскрыта суть понятий "ресурс", "потенциал", "сущностные силы", "возможность", "потенция", "потенциальные возможности" личности. Проанализированы условия перехода потенциальных возможностей студента в актуальное.

Ключевые слова: *студент, высшее техническое учебное заведение, радиотехнические специальности, внутренние ресурсы, потенциал, сущностные силы, потенциальные возможности.*

Lebedieva K. Essential Intentional Characteristics of Internal Resources of Students of Radio Engineering Specialties

In the article on the basis of analysis of scientific literature was revealed the essence and the content of internal resources of students of higher technical educational institutions. The author revealed the essence of the notions "resource", "potential", "essential strength," "opportunity," "potency", "potential possibilities" of personality. The possibilities of moving of student's potential possibilities in actual have been analyzed. It is proved that purposeful, specifically organized system of training of future engineers of radio engineering specialties on the basis of the resource approach should be focused on the usage of the reserves, which would give an opportunity to enter the higher level of professional competence and become a prerequisite for the success of their educational-cognitive activity, contributing to the full development of the potentials of students, which, in turn, affects personal and professional self-improvement and self-realization of future specialists. Students of modern higher technical educational institutions do not often and not fully use their potential possibilities. Therefore, it is necessary to create conditions that would positively affect the development of students as future professionals.

Key words: *student, higher technical educational institution, radio engineering specialties, internal resources, potential, essential strength, potential possibilities.*

УДК 378.147: 004

Ф. Я. МАЙНАЄВ
аспірант
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються педагогічні засади впровадження ІКТ у навчальний процес вищої школи, виокремлено методологічні підходи до визначення педагогічних засад упровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю.

Ключові слова: *візуалізація, ІКТ, навчальний контент, об'єкт навчання, суб'єкт навчання, педагогічні засади.*

Комплексна стратегія провадження в Україні гуманітарної політики стосується всіх сфер суспільного життя. Освітня галузь, взаємодіючи з іншими складовими національної гуманітарної політики (культура, наука, ідеологія тощо), "спроможна бути рушієм становлення повноцінної національної спільноти" [5]. Провідне місце в цьому процесі належить суспільним, історичним та українознавчим дисциплінам. "Гуманітарна сфера має відігравати домінуючу роль, оскільки без зміни психології громадян, формування в них відповідних соціальних установок, ціннісних орієнтацій не варто очікувати їх активної участі в державотворчих процесах"[4]. За таких умов зростають вимоги до якості навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю. Забезпечити удосконалення навчально-виховного процесу навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю, підвищити якість їх навчання, згідно з "Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки", має впровадження інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Проблема впровадження ІКТ у навчальний процес вищої школи не є новою й активно розглядалася в педагогічній науці як українськими вченими (В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиця), так і зарубіжними (В. П. Безпалько, Seymour Papert, Mark Warschauer) у таких напрямах, як:

- використання освітніх можливостей on-line-мереж;
- дистанційне навчання;
- інформатизація вищої освіти;
- технології створення комп'ютерних навчальних програм.

Аналіз сучасних досліджень, пов'язаних із упровадженням ІКТ у навчальний процес вищої школи, показав, що попри посилену увагу науковців до цієї проблеми, педагогічні засади впровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю розглянуто недостат-

© Майнаєв Ф. Я., 2015

ньо. Отже, виникає суперечність між необхідністю якісної підготовки фахівців суспільно-гуманітарного профілю та недостатнім теоретичним обґрунтуванням впровадження ІКТ у процес їх навчання.

Мета статті – розглянути педагогічні засади впровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю.

За академічним тлумачним словником української мови, засади –

1) основа чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується щось;

2) вихідне, головне положення, принцип; основа світогляду;

3) спосіб, метод здійснення чого-небудь [1].

За визначенням Н. А. Іванькової, педагогічні засади є певними положеннями, принципами, вимогами, способами реалізації педагогічної теорії, що розкривають закономірності процесу навчання у вищій школі, його двобічний характер [7, с. 41].

Методологічною основою педагогічних засад процесу навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю є:

- філософське вчення про гуманітарне знання, наукове пізнання якого проблематизується з погляду особистості й цінностей самого дослідника;
- дидактика, яка розробляє основні закономірності педагогічних процесів і явищ, обґрунтовує необхідність дотримання педагогічних принципів;
- психологічна наука, яка обґрунтовує особливості суб'єктів навчального процесу – студентів суспільно-гуманітарного профілю;
- акмеологія, наукові принципи якої дозволяють процес навчання з площини функціонування перенести у площину розвитку, що сприятиме підвищенню якості навчання;
- валеологія, що досліджує феномен здоров'я людини, науково обґрунтовує механізми його збереження.

Оскільки педагогічні засади є підґрунтям навчального процесу, вони охоплюють усі його компоненти: мету, зумовлені нею завдання, зміст навчання, дидактичні принципи, методи та прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності – та передбачають практичне втілення педагогічного задуму, у даному випадку впровадження ІКТ. Методологічною основою педагогічних засад упровадження ІКТ є комп'ютерне навчання.

У результаті здійснення аналізу методологічно-педагогічної літератури нами було визначено сучасні методологічні підходи, які є основою педагогічних засад упровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю: акмеологічний, валеологічний, діяльнісний, інтеграційний, особистісно-компетентністний, ресурсний.

Акмеологічний підхід полягає в орієнтації суб'єкта навчання на постійний розвиток і самовдосконалення, стійкої вмотивованості високих досягнень, а також створення сприятливих умов для самореалізації творчого потенціалу, створення нової системи підготовки молодої людини до праці [9]. Як об'єкт творчості ІКТ розглядається під час створення навчального контенту: мультимедійних презентацій, відеофільмів, інфографічного ма-

теріалу, графіків, діаграм, таблиць, динамічних блок-схем і карт тощо. Валеологічний підхід сприяє моделюванню здоров'язбережувального середовища під час застосування ІКТ у процесі навчання, забезпечує валеологічну підтримку всіх учасників навчально-виховного процесу. Діяльнісний підхід спрямований на забезпечення пізнавальної активності суб'єкта в навчальній діяльності. Інтеграційний підхід сприяє інтеграції змісту освіти, передбачає створення умов для міждисциплінарної інтеграції предметів суспільно-гуманітарного профілю засобами ІКТ. Особистісно-компетністний передбачає розвиток індивідуальності особистості. Важливою складовою цього сучасного методологічного підходу є, як зазначає Н. А. Іванькова, інформаційно-технологічна компетентність, яку розуміють як здатність особистості до вирішення певного класу завдань і наявність у неї низки особистісних якостей у сполученні з необхідним запасом знань і умінь, у нашому випадку – із суспільно-гуманітарних дисциплін [7]. Ресурсний підхід полягає у виявленні новітніх форм, методів, прийомів, засобів навчальної діяльності студентів суспільно-гуманітарного профілю, визначення дидактичних умов застосування ІКТ у процесі їх навчання.

Визначені методологічні підходи дозволяють розкрити зміст певних педагогічних засад упровадження ІКТ у процес навчання: мету, зумовлених нею завдань, зміст, принципи, методи навчання та форми організації навчального процесу у ВНЗ, вимоги.

Інформаційно-комунікаційні технології є процесом підготовки та передачі інформації тому, кого навчають, шляхом застосування комп'ютерної техніки. Отже, мета ІКТ – обробка, збереження й передача інформації, що зумовлена змістом навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю. Мета впровадження ІКТ у процесі навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю – підвищення якості їх навчання.

Як складова навчального процесу, ІКТ, відповідно до принципу триєдиної мети, виконують в освіті освітню, розвивальну та виховну функції.

Освітня функція полягає в забезпеченні студентів системою суспільно-гуманітарних наукових знань, формування відповідних профілю вмінь і навичок. За статистичними даними людина запам'ятовує 10% з того, що читає, 20% з того, що чує, 30% з того, що бачить, 50% з того, що одночасно бачить і чує [3]. Отже, реалізація освітньої функції досягається візуалізацією навчального матеріалу засобами ІКТ.

Розвивальна функція передбачає розвиток особистості у процесі застосування ІКТ. За психологічними дослідженнями ІКТ сприяє розвитку сенсорного сприйняття, розвитку зорової пам'яті. Необхідно зазначити, що специфічною особливістю суспільно-гуманітарних дисциплін є безпосередня пов'язаність із текстом, за висловом М. Бахтіна, первинною даністю (реальністю) і відправною точкою будь-якої гуманітарної науки [2, с. 252]. Текст необхідно читати, розуміти, запам'ятовувати, тому саме міцна зорова пам'ять набуває особливої значущості для ефективності навчання сту-

дентів суспільно-гуманітарного профілю. Окрім цього, алгоритмізація певних видів навчальної діяльності сприяє розвитку конкретного, логічного мислення.

Виховна функція реалізується через виховання морально-етичних якостей особистості. Цьому сприяє застосування зумовлених змістом навчального матеріалу аудіо- та відео ресурсів ІКТ, які впливають на емоційно-вольову сферу студентів.

ІКТ реалізовують ще одну функцію – виконання соціального замовлення: підготовка інформаційно грамотної особистості, здатної регентувати нові ідеї, конкурентоспроможної на ринку праці.

Зміст вищої освіти регламентується нормативними документами органами державного управління освітою й вищого навчального закладу та є "одним із компонентом процесу навчання", "системою наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей" [8, с. 386]. Основними вимогами до відбору навчального матеріалу, зумовленого змістом освіти студентів суспільно-гуманітарного профілю, є формування цілісної картини наукових знань, доступність і посильність викладу навчального матеріалу.

Визначення триєдиної мети впровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю, основних вимог до відбору навчального матеріалу дозволяє нам сформулювати основні переваги застосування ІКТ порівняно з традиційним навчанням, а саме: візуалізація навчальної інформації про об'єкт, що вивчається, різноманітними засобами (текст, графіка, анімація); моделювання й інтерпретація інформації про об'єкт, що вивчається; мобілізація уваги студентів; інтенсифікація навчання суспільно-гуманітарних дисциплін; алгоритмізація, що буде сприяти формуванню у студентів суспільно-гуманітарного профілю алгоритмічного мислення, уміння чітко та стисло висловлювати свої думки; підвищення мотивації та пізнавальної активності студентів за рахунок урізноманітнення форм і методів навчання, у тому числі й контролю знань, умінь і навичок; розширення інформаційних потоків під час використання мережі Internet; значна економія робочого класу тощо.

Однак упровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю може мати й негативні наслідки:

1) захоплення візуальними засобами, відео- та аудіоресурсами відволікає від важливої інформації, що негативно позначається на якості навчання;

2) сприймання ІКТ тільки як технічного засобу, що супроводжує виклад навчального матеріалу, перетворює розвивальне навчання з використанням ІКТ на наочно-ілюстративний метод;

3) негативний влив на здоров'я та психіку студентів, спричинений порушенням медико-педагогічних вимог до проведення занять із використанням комп'ютерних засобів навчання: навмисне маніпулювання свідомістю особистості, нехтування санітарно-гігієнічними нормами роботи з

комп'ютером, порушення психолого-педагогічних рекомендацій до застосування навчального контенту (аудіо-, відеоресурси), порушення режиму світла.

Висновки. Педагогічні засади впровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю мають ґрунтовну методологічну основу, зумовлену сучасними методологічними підходами: акмеологічним, валеологічним, діяльнісним, інтеграційним, особистісно-компетентністним, ресурсним, що в комплексі мають забезпечити якість вищої освіти студентів суспільно-гуманітарного профілю. Упровадження ІКТ у процес навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю підпорядковується специфічним законам і правилам, але як складова навчального процесу має враховувати педагогічні закономірності, відповідати дидактичним принципам: урахування закономірностей педагогічних процесів і явищ; забезпечення реалізації триєдиної мети (освітньої, розвивальної, виховної); сприяння позитивної мотивації навчальної діяльності та ціннісно-смислового ставлення до неї студентів; відповідність темі, меті та змісту навчального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://sum.in.ua/

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества/М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 292

3. Громова Л. П. Використання ілюстративного матеріалу для створення дистанційного курсу історії України / Л. П. Громова. – [Електронний ресурс]. – Режим джерела: http://conf.vntu.edu.ua/zrazok/zrazok2.html

4. Гуманітарна сфера України: проблеми і шляхи формування/за ред. Б. М. Данилишина. – К.: РВПС України НАН України, 2000. – 96 с.

5. Гуманітарні виклики для освіти й міністерства//Український тиждень, 2015. – № 5(377). – [Електронний ресурс]. – Режим джерела: http://tyzhden.ua/Society/129181

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr

7. Іванькова Н. А. Педагогічні засади застосування автоматизованої системи в умовах в умовах кредитно-модульного навчання студентів вищих медичних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"/Н. А. Іванькова, 2008. – Харків. – 182 с.

8. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. – С. 386

9. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. док. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. С. Рибалко, 2008. – Харків. – 42 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2015.

Майнаев Ф. Я. Педагогические основы внедрения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов общественно-гуманитарного профиля

В статье рассматриваются педагогические основы внедрения ИКТ в учебный процесс высшей школы, выделены методологические подходы к определению педагогических основ внедрения ИКТ в процесс обучения студентов общественно-гуманитарного профиля.

Ключевые слова: *визуализация, ИКТ, учебный контент, объект обучения, субъект обучения, педагогические основы.*

Mainaev F. The Pedagogical Foundations of Information-Communication Technologies Implementation in the Educational Process of Social and Humanities Students

The pedagogical foundations of ICT implementation in the educational process of higher school as a component of educational process are considered in the article.

The author analyzed the main modern methodological approaches in determination of the pedagogical foundations of ICT implementation in the educational process of social and humanities students: acmeological, valeological, active, integrative, personality-competentive, resource, which in complex should provide the quality of higher education of social and humanities students.

The paper also formulated the main benefits of ICT application in the educational process of higher school compared with the traditional study.

At the same time attention draws to the possible consequences of this process: admiration of visual actions, perception of ICT only as a technical instrument, the negative impact on health and psyche of students.

The introduction of ICT in the learning process of social and humanities students submits to specific laws and regulations, as well as a part of the educational process of ICT implementation must take into account the pedagogical laws, respond to the didactic principles: taking into account regularities of pedagogical processes and phenomena; ensuring the realization of the threefold purpose (educational, developmental, disciplinary); promotion the positive motivation of study activity and value-semantic relationship of students to it; accordance of the theme, goal and content of the educational material.

Key words: *visualization, ICT, educational content, learning object, the subject of study, pedagogical foundations.*

УДК 373.5.016:53

С. А. МУРАВСЬКИЙ
керівник відділу наукової роботи
Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ СКЛАДАННЯ І РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

В статті розглянуто особливості використання компетентністного підходу в процесі викладання фізики у вищих навчальних закладах, який передбачає засвоєння студентами різного роду знань, умінь, навичок, що дають можливість їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого й суспільного життя. Описано різницю між традиційними підходами і компетентністним, між компетенцією і компетентністю, наведено основні структурні елементи компетентності. Розглянуто шляхи формування предметної компетентності, яка виступає як здатність застосування студентами вивчених формул, законів і явищ, при вирішенні поставлених завдань та використання знань в життєвих ситуаціях. Запропоновано із власного досвіду роботи рівні формування предметної компетентності, які досягаються в процесі складання і розв'язування фізичних задач.

Ключові слова: *компетентністний підхід, компетентність, компетенція, предметна компетентність, задача, пізнавальна діяльність.*[1]

Актуальність теми зумовлена сучасними вимогами до освіти в контексті інтенсивних соціально-економічних змін, які відбуваються в Україні. Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державна національна програма "Освіта", Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", наголошують на необхідності впровадження компетентністного підходу в процес навчання, створення передумов для індивідуалізації та диференціації навчання, для формування творчої, ініціативної, активної особистості, її розвитку та самореалізації.

Створення умов успішного оволодіння основами професійної майстерності та формування інтересу студентів до майбутньої діяльності при вивченні фізики є сьогодні одним із найважливіших завдань організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації.

Необхідність вдосконалення фізичної освіти у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації обумовлюється розвитком самої фізики як науки, зростанням її ролі в розвитку суміжних наук і культури суспільства.

Вивченням компетентністного підходу займалися: Н. М. Бібік, С. П. Величко, В. П. Вовкотруб, Е. О. Іванова, І. Г. Єрмаков, В. Ф. Заболотний, І. А. Зимня, І. А. Зязюн, О. І. Ляшенко, О. В. Овчарук, А. А. Орлов, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, В. В. Рубцов, М. І. Садовий, О. Я. Савченко, О. С. Смірнова, Л. В. Сохань, А. В. Хуторський, М. А. Чошанов, В. Д. Шадріков, М. І. Шут та багато інших [1; 2].

Протягом тривалого часу значна увага приділяється методиці розв'язування фізичних задач у працях як вітчизняних (Г. С. Альтшуллера,

© Муравський С. А., 2015

П. С. Атаманчука, Б. С. Бєлікова, О. І. Бугайова, В. Є. Володарського, Р. Ю. Волковиського, С. У. Гончаренка, Я. І. Груденова, А. Ф. Есаулова, С. Ю. Вознюка, О. С. Іванова, І. В. Іваха, Є. В. Коршака, О. І. Ляшенка, О. В. Сергєєва, А. І. Павленка, П. Я. Михайлика, Ф. П. Нестеренка, Г. І. Розенблата, Н. Ф. Тализіної, А. І. Шапіро, В. О. Франковського, А. М. Яворського), так і зарубіжних науковців (Д. А. Александрова, В. С. Володарського, П. О. Знаменського, К. Л. Капіци, В. П. Орєхова, В. Г. Розумовського, Н. М. Тулькібаєвої, М. Є. Тульчинського, О. В. Ціннера, А. В. Усової, І. М. Швайченка та багатьох інших [3].

Проте, на нашу думку, маловивченим залишається питання формування предметної компетентності студента в процесі складання і розв'язування фізичних задач та розвиток його творчої особистості при цьому.

Педагогічні проблеми, що виникають у процесі підготовки студентів, є відображенням суперечностей між зростаючими вимогами до розвитку компетентностей студентів та усталеною практикою формування фахової компетентності майбутнього вчителя фізики у вищих закладах педагогічної освіти. Ключем до розв'язання багатьох проблем є цілеспрямоване формування всіх складових предметної компетентності у студентів в процесі вивчення фізики.

Мета статті – висвітлити хід та результати дослідження формування предметної компетентності у студентів у процесі складання і розв'язування фізичних задач.

Пошуковий експеримент проводився в 2011–2012 роках у Хмельницькому кооперативному торговельно-економічному інституті, Хмельницькому політехнічному коледжі, на базі Житомирського кооперативного коледжу бізнесу і права, Івано-Франківського фінансово-комерційного кооперативного коледжу імені С. Граната, Вінницького кооперативного інституту та Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу.

На даному етапі дослідження було здійснено аналіз сучасного рівня і якості знань студентів з фізики при використанні в процесі навчання задач, приведених в підручниках та збірниках задач.

Накопичення фактичного матеріалу для наступного аналізу та оцінки результатів експерименту здійснювалось шляхом особистого спостереження за процесом навчання в курсі фізики, вивчення досвіду роботи інших викладачів фізики, аналізу науково-методичної літератури. Поряд зі спостереженням використовувались й інші методи отримання інформації, в т.ч. бесіди та анкетування.

В ході пошукового експерименту було виявлено слабкі сторони такого важливого методу вивчення фізики як розв'язування задач, котрі негативно відображаються на результативності навчання, зокрема на рівні і якості знань студентів з фізики.

З метою отримання об'єктивних даних відносно ефективності розв'язування навчальних задач як методу навчання фізиці 273 студенти було анкетовано (анонімно).

За результатами анкетування можна зробити висновок про те, що в процесі вивчення курсу фізики задачі мало застосовуються.

Процес розв'язування навчальних фізичних задач подобається лише 17,3% студентів, 42,1% студентів вважають розв'язування задач необхідним і корисним для вивчення фізики. Разом з тим, 87% опитаних розв'язують задачі формально – шляхом підстановки у відповідну формулу приведених в умові даних.

В результаті анкетування виявлено, зокрема, що вони слабо ознайомлені з методами досліджень, які застосовуються в фізиці та практичним зв'язком фізики як науки з виробництвом та побутом, хоча в процесі постановки і розв'язування фізичних задач такі приклади представлені досить широко, але як щось другорядне, як "фон" для постановки текстових задач. Лише 9,3% анкетованих задовільно відповіли на дані питання анкети.

У ході детального аналізу зібраних результатів при проведенні констатувального етапу експерименту були отримані дані про характер недоліків у практиці формування предметної компетентності. У цей період нами готувалися матеріали для проведення експериментального навчання на основі запропонованої методики. При цьому були проведені дослідження й встановлено склад методичної системи формування предметної компетентності студентів на заняттях з фізики, намічені основні етапи підготовки студентів, визначений внесок кожної з навчальних дисциплін в цей процес. Утворення методичної системи формування предметної компетентності студентів здійснювалось на основі цільових програм, які ми вважаємо організаційним документом, що визначає змістовий компонент навчального матеріалу в особистісно-діяльнісному аспекті його реалізації.

Привертає увагу той факт, що хоча 37,5% опитаних відповіли, що займаються в технічних гуртках, але ніхто не відмітив застосування набутих знань на гуртках в процесі вивчення фізики і навпаки.

При цьому 32,4% цікавляться фізикою як навчальним предметом і 21,2% бачать використання знань з курсу фізики в подальшому навчанні і роботі.

На цьому ж етапі дослідження було знайдено шляхи підвищення ефективності розв'язування задач як методу навчання фізиці.

На цій підставі було сформульовано гіпотезу, згідно з якою широке застосування в процесі вивчення курсу фізики задач дозволить підвищити рівень і якість знань студентів з даного предмета, формувати предметну компетентність.

Разом з тим складались нові навчальні задачі, розроблялись наочні посібники, які одразу ж апробувались в навчальному процесі в названих вище навчальних закладах.

В ході експерименту увага зверталась не лише на дидактичні можливості нових задач, але й на реальні затрати часу на їх поставку і розв'язування, що в значній мірі визначає придатність задач для широкого застосування в навчальному процесі.

Про хід застосування задач в курсі фізики, про найцікавіші задачі, результати пошуку шляхів розширення їх дидактичних функцій, зокрема про можливість створення і вирішення винахідницьких ситуацій, що веде до формування стійкого пізнавального інтересу та, в кінцевому результаті, до підвищення рівня і якості знань учнів, формування предметної компетентності студентів здійснювалися доповіді на різноманітних конференціях. Зміст цих повідомлень було позитивно оцінено їх учасниками: вченими-методистами, викладачами фізики і методики її навчання, передовими вчителями.

На даному етапі в 2012 році в Житомирському кооперативному коледжі бізнесу і права проводився попередній навчальний експеримент з наступною математичною обробкою його результатів.

В даному експерименті були задіяні студенти двох груп. В одній з них /експериментальній/ протягом півріччя в процесі вивчення курсу фізики широко застосовувались задачі. В іншій /контрольній/ використовувались звичайні текстові задачі.

Результати навчання оцінювались на основі порівняння досягнутих рівнів засвоєння навчального матеріалу, вивчення якого передбачено програмою з фізики.

Для отримання кількісних даних при завершенні попереднього навчального експерименту учням обох класів було запропоновано контрольну роботу з завданнями, що відповідали трьом різним рівням засвоєння матеріалу [4; 5].

Перше завдання – це найпростіша задача, розв'язання якої свідчило лише про знання студентами фактичного матеріалу /перший рівень засвоєння знань/.

Друге завдання передбачало перевірку вміння застосовувати студентами засвоєні знання в знайомій ситуації /другий рівень засвоєння знань/. В ньому містилась задача середньої складності, аналогічна тим, які розв'язувались раніше.

Наступне завдання, виконання якого дозволяло зробити висновок про засвоєння навчального матеріалу на найвищому – третьому рівні, становило задачу, в умові якої описувалась незнайома студентам ситуація.

Задачі були дібрані таким чином, що розв'язування кожної наступної вимагало знань, які використовувались при розв'язуванні попередньої. Кожна наступна задача не могла бути розв'язана, якщо не була розв'язана попередня. Таким чином, кількість розв'язаних студентами задач можна співвіднести з відповідним рівнем засвоєння навчального матеріалу.

Нами було прийняте до уваги те, що при перевірці вмінь застосовувати знання, є можливість виявити і основні їх якості. Перший рівень засвоєння знань здатний забезпечити їх повноту і глибину. Другий рівень,

удосконалюючи перераховані якості, формує міцність і, в деякій мірі, усвідомлюваність. Третій рівень засвоєння знань, удосконалюючи всі якості, є незамінним для надання знанням гнучкості.

Підбірка студентів, що виконували роботу, випадкова та незалежна. Кожний студент міг потрапити в будь-яку з чотирьох категорій властивостей, що вимірювалися, які визначалися результатами контрольних завдань. Перша категорія – це студенти, які не справились з завданням, друга, третя і четверта категорії відповідають I, II, III рівням засвоєння знань з фізики.

Це припущення дозволяє для порівняння результатів виконання контрольних робіт використати критерій χ^2

В зв'язку з невеликим числом категорій /чотири/ шкали виміру, скористаємось двостороннім критерієм χ^2, пристосованим до тих ситуацій, коли отримані в ході експерименту дані записані у вигляді таблиці 2 x C, де C – кількість категорій, тобто таблиця має вигляд 2x4.

Результати виконання контрольних завдань обох вибірок запишемо в формі названої вище таблиці 2x4 /табл. 1/.

Таблиця 1

Результати виконання контрольних студентами I курсу Житомирського кооперативного коледж бізнесу і права

Вибірки	Не справились із завданням	I рівень	II рівень	III рівень
$n_e = 29$	$Q_{11} = 1$	$Q_{12} = 10$	$Q_{13} = 6$	$Q_{14} = 12$
$n_k = 29$	$Q_{21} = 4$	$Q_{22} = 11$	$Q_{23} = 11$	$Q_{24} = 3$

На основі даних таблиці 3.1. перевіряємо нульову гіпотезу: нема суттєвих відмінностей між результатами виконання контрольних завдань студентів експериментальних і контрольних класів.

Для перевірки нульової гіпотези підраховуємо статистичне значення за формулою: $$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{\left(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i}\right)^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (1)$$

де Q_{1i} та Q_{2i} відповідають кількості учнів експериментальних і контрольних класів, яких можна віднести за результатами виконання контрольних робіт до 1-ї, 2-ї, 3-ї, 4-ї категорії, а і набуває значень від 1 до 4 відповідно до категорії.

Враховуючи, що число категорій C=4, формула прийме остаточний вигляд: $$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{4} \frac{\left(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i}\right)^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (2)$$

Підставивши отримані в ході експерименту дані в формулу, отримаємо значення статистики T=8,718.

В ході констатувального етапу експерименту нами фіксувався підвищений інтерес студентів до творчих задач. Причому, якщо на початко-

вому етапі цей інтерес був неусвідомлений – студентам просто подобався відхід від традиційних задач на проведення обчислень, то в ході розширення експерименту в більшості студентів виникало бажання розв'язувати більше таких задач. При цьому нами відзначено, що такий інтерес виявили і студенти з досить слабкими знаннями з фізики, в яких цей підсвідомий вияв інтересу викликав зацікавленість фізикою як навчальним предметом.

В 2012–2013 роках на базі Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу, Житомирському кооперативному коледжі бізнесу і права проводився формувальний етап експерименту. Для його проведення було обрано коледжі, найбільш представницькі для масової практики навчання. Викладачі, котрі брали участь у формувальному етапі експерименту, мають різний педагогічний стаж і досвід роботи.

Рівень і якість знань студентів з фізики в контрольних групах на початок даного етапу педагогічного експерименту не відрізняється від рівня і якості знань студентів тих груп, які методом випадкового вибору було обрано в якості експериментальних. Не спостерігалось в цьому плані і суттєвих відмінностей між міськими та сільськими студентами.

Експеримент проводився в природних умовах. Вивчення курсу фізики в експериментальних групах здійснювалась з широким застосуванням творчих задач. В контрольних групах використовувались традиційні текстові задачі.

Для організації процесу навчання в експериментальних групах викладачі використовували основні положення методичних рекомендацій, автором яких є дисертант [4-6]. Разом з тим, автор дослідження мав можливість систематично інструктувати цих викладачів, надавати їм необхідну методичну допомогу в питаннях постановки і розв'язування задач на різних етапах і типах занять, а також на заняттях гуртків і факультативів.

Протягом всього формувального етапу експерименту викладачами здійснювалось спостереження за навчально-виховним процесом з фізики, аналізувались усні відповіді студентів та їх письмові роботи. При цьому зверталась увага на діяльність студентів на заняттях, роботи гуртків, факультативів.

Якісний аналіз результатів формувального етапу експерименту дає змогу зробити висновок про те, що в експериментальних групах спостерігалось значне підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вони виявляли інтерес до навчального матеріалу, про що свідчили: відповідна осмисленість питань, звертання до додаткової літератури тощо.

Розв'язування задач студентами експериментальних груп супроводжувалось аналізом описаних в їх умовах фізичних явищ і процесів, що також свідчить про достатньо глибокі і осмислені їх знання.

Більш високим виявився і рівень сформованих у цих студентів дослідницьких, зокрема винахідницьких, вмінь і навичок. Вони навчились самостійно добирати оптимальні варіанти розв'язування фізичних задач.

Суттєві відмінності спостерігались і в розвитку творчих здібностей студентів експериментальних та контрольних груп, в їх бажанні і готовності займатись технічною творчістю. Студентами експериментальних груп були розроблені, вдосконалені і виготовлені багато пристроїв і обладнання. Характеристики частини цього обладнання представлено в даному дослідженні.

На завершення формувального етапу експерименту студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано контрольні роботи, складені таким же чином, як і ті контрольні роботи, що застосовувались для оцінки результатів попереднього навчального експерименту.

У зв'язку з тим, що шкала вимірювань має всього лише чотири категорії, для визначення статистичної значимості відмінностей між результатами виконання контрольних робіт студентами експериментальних і контрольних груп скористаємось двостороннім критерієм χ^2, пристосованим для тих випадків, коли експериментальні дані записані в формі таблиці 2 х С, де С=4.

Результати виконання контрольних робіт визначалися на основі п'ятибальної шкали оцінювання. Для порівняння підсумків експериментального навчання використовувалися середні арифметичні кількості балів, одержані студентами за виконання контрольних робіт. Вони розраховувалися за формулою:

$$\overline{x} = \frac{\sum_{i=2} in_i}{\sum_{i=2} n_i}$$

де i – кількість балів за виконання контрольної роботи;

n_i – кількість контрольних робіт, оцінених i балами.

При обчисленні $\overline{x}$ ми користувалися даними, отриманими в ході констатувального етапу експерименту.

Таблицю виконаємо в такому вигляді, щоб окремо були експериментальні і контрольні вибірки I і II курсу Харківського кооперативного торгово-економічного коледжу та I і II курсу Вінницького кооперативного інституту (табл. 2).

На основі даних таблиці 2. перевіряємо нульову гіпотезу: немає суттєвих відмінностей між результатами виконання контрольних завдань студентами експериментальних і контрольних груп.

Результати педагогічного експерименту дають можливість провести порівняльний аналіз ефективності експериментальної і традиційної методик навчання.

Дані показують, що результати виконання контрольних робіт в експериментальних групах мають тенденцію перевищувати відповідні результати у контрольних групах.

Таблиця 2

Результати виконання контрольних завдань студентами

Вибірки	Не впоралися із завданнями	І рівень	ІІ рівень	ІІІ рівень
І курсу Харківського кооперативного торговельно-економічного коледжу				
$n_e = 170$	$Q_{11} = 28$	$Q_{12} = 55$	$Q_{13} = 62$	$Q_{14} = 25$
$n_k = 168$	$Q_{21} = 41$	$Q_{22} = 60$	$Q_{23} = 49$	$Q_{24} = 18$
$\bar{x}(E) = 3.40$	$\bar{x}(K) = 3.25$			
ІІ курсу Харківського кооперативного торговельно-економічного коледжу				
$n_e = 172$	$Q_{11} = 25$	$Q_{12} = 56$	$Q_{13} = 63$	$Q_{14} = 28$
$n_k = 170$	$Q_{21} = 42$	$Q_{22} = 61$	$Q_{23} = 49$	$Q_{24} = 18$
$\bar{x}(E) = 3.54$	$\bar{x}(K) = 3.26$			
І курсу Вінницького кооперативного інституту				
$n_e = 171$	$Q_{11} = 24$	$Q_{12} = 51$	$Q_{13} = 70$	$Q_{14} = 26$
$n_k = 169$	$Q_{21} = 40$	$Q_{22} = 58$	$Q_{23} = 52$	$Q_{24} = 19$
$\bar{x}(E) = 3.58$	$\bar{x}(K) = 3.30$			
ІІ курсу Вінницького кооперативного інституту				
$n_e = 174$	$Q_{11} = 22$	$Q_{12} = 52$	$Q_{13} = 62$	$Q_{14} = 38$
$n_k = 172$	$Q_{21} = 38$	$Q_{22} = 52$	$Q_{23} = 53$	$Q_{24} = 29$
$\bar{x}(E) = 3.67$	$\bar{x}(K) = 3.27$			

Виявлене підвищення якості й рівня знань студентів експериментальних груп ми пояснюємо доступністю і достатньою ефективністю розробленої методичної системи. Аналіз даних, отриманих у ході пробного етапу педагогічного експерименту, дозволив розкрити загальну тенденцію її впливу на протікання і результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвиток їх творчих здібностей.

Висновки. На констатувальному етапі дослідження отримано результати, які підтверджують низький рівень сформованості предметної компетентності студентів у навчанні фізики та вказують на необхідність впровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації нових методик для її підвищення. На основі результатів кореляційного аналізу підтверджено прямий функціональний зв'язок між рівнями сформованості предметної компетентності студентів та рівнями їх навчальних досягнень з фізики. Результати пошукового експерименту доводять ефективність розроблених теоретичних засад, які враховують закономірності розвитку предметної компетентності студентів у процесі вивчення фізики та дидактичних засобів для організації й здійснення їх самостійної діяльності.

Розроблені дидактичні матеріали для організації діяльності студентів з фізики сприяють розвитку творчої особистості; інформаційні технологій та інтерактивні технології підвищують інтерес до навчання, прагнення до самостійного пошуку, засвоєння і застосування знань та активізують формування предметної компетентності студентів. На основі результатів педагогічного експерименту з подальшим їх статистичним аналізом підтверджено, що запропонований методичний підхід у формуванні предметної компетентності студентів у процесі вивчення фізики дає достовірний результат. З урахуванням вищезазначеного очевидною є педагогічна доцільність впровадження розробленого методичного підходу у практику навчання фізики студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації.

Список використаної літератури

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев / Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27.

2. Атаманчук П. С. Концепція управління навчально-пізнавальною діяльністю в навчанні фізики / П. С. Атаманчук // Фізика та астрономія в школі. – 1999. – № 3. – С. 3-6.

3. Коршак Є. В. Методика розв'язування задач з фізики. Практикум / Коршак Є. В., Гончаренко С.У., Коршак Н.М. – К. : Вища шк., 1978. – 80 с.

4. Муравський С. А. Методика складання і розв'язування задач при вивченні фізики у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації / Вадим Мендерецький, Сергій Муравський // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 108. – С. 80-83 – (КДПУ ім. В. Винниченка).

5. Муравський С. А. Сучасний стан проблеми розвитку предметних компетентностей студентів в процесі вивчення фізики / Вадим Мендерецький, Сергій Муравський // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Вип. 109 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. . – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – С.205-207.

6. Муравський С.А. Реалізація компетентністного підходу у процесі вивчення фізики / Вадим Мендерецький, Сергій Муравський // Фізико-технічна і природничо-наукова освіта у гуманістичній парадигмі : міжнар. наук. – практ. конф., 7-10 верес. 2011 р. : матеріали конф. – Керч, 2011. – С. 120-122.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2015.

Муравский С. А. Результативность методической системы формирования предметной компетентности у студентов в процессе составления и решения физических задач

В статье рассмотрены особенности использования компетентностного подхода в процессе преподавания физики в высших учебных заведениях, который предполагает усвоение студентами различного рода знаний, умений, навыков, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Описаны различия между традиционными подходами и компетентностным, между компетенцией и компетентностью, приведены основные структурные элементы компетентности. Рассмотрены пути формирования предметной компетентности, которая выступает как способность применения студентами изученных формул, законов и явлений, при решении поставленных задач и использования знаний в жизненных ситуациях. Предложено из собственного опыта работы уровни формирования предметной компетентности, которые достигаются в процессе составления и решения физических задач.

Ключевые слова: *компетентностный подход; компетентность; компетенция; задача; познавательная деятельность.*

Murawski S. The Efficiency of Methodical System of Forming Subject Competence of Students in the Process of Compiling and Solving Physics Problems

In the article the peculiarities of competence approach in teaching physics in institutions of higher learning, which involves learning by the students of various knowledge, skills, allowing them to act effectively in situations of professional, personal and social life.

Describes the differences between traditional approaches and competently, between competence and competence, the basic structural elements of competence. The ways of formation of competence, which is the ability to use students studied formulas, laws and phenomena, when solving problems, and use knowledge in real life situations. Offered from my own experience at the level of formation of competence achieved in the formulation and solution of physical problems.

The paper considers ways of forming the subject of competencies of students in solving physical problems, their role in the study of physics at the university. The article discusses the features using competentive approach in physics teaching in higher education, the difference between traditional approaches and competentive between competence and competence between competence and knowledge and skills, are the basic structural elements of competence.

The authors analyzed the basic classification of competencies that offer modern scholars, describes ways of creating competencies in the study of physics. Focus on current psychological and pedagogical aspects of creative activity of students forming a creative person.

The article discusses the features using the competency approach in the study of physics students in higher education is proposed requirements imposed on teachers, are the main ways of creating competence and competence of future specialists.

Key words: *competently approach; competence; competence; task; cognitive activity.*

УДК 37.014:378.1:378.124(045)

А. В. СУЩЕНКО
доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті узагальнено досвід та обґрунтовано шляхи вдосконалення розвитку професійної підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури у вищих навчальних закладах України.

Проаналізовано надбання вітчизняних та зарубіжних науковців із цього питання, зазначено найбільш типові помилки, виокремлено причини невдач та успіхів вищих навчальних закладыв під час роботи.

Ключові слова: *магістратура, навчальний процес, оптимізація, підготовка, майбутні магістри, менеджери організацій.*

В умовах науково-технічного прогресу зростає потреба в забезпеченні підприємств та організацій кваліфікованими спеціалістами з менеджменту, здатних аналізувати та прогнозувати зміни на внутрішніх і зовнішніх ринках, тож, підготовка кадрового корпусу управлінців нового покоління є фундаментальною передумовою позитивної реалізації завдань, які необхідно розв'язати сьогодні в Україні. Саме людський капітал стає ключовою складовою конкурентоспроможності й ефективності сучасних підприємств та економічних систем загалом. Менеджери – це професіонали, які творять успіх фірми, корпорації, регіону, країни й самі є успішними та харизматичними лідерами. Сьогодні для них важливим є не тільки впровадження новітніх технологій, а й наявність творчого вміння розв'язувати проблеми управління, керування інноваційними проектами досягнення розуміння з працівниками, забезпечення високої ефективності організації праці. Отже, актуальності набуває кваліфікована підготовка менеджерів організацій, особливо в умовах магістратури, де вони, поряд з теоретичною підготовкою, отримують вагому професійно-дослідницьку практику.

Метою статті є узагальнення досвіду та обґрунтування шляхів удосконалення розвитку професійної підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури у вищих навчальних закладах.

На сьогодні із зазначеного питання накопичено значний зарубіжний та вітчизняний досвід. Аналізуючи його, науковці виявляють помилки, причини невдач та успіхів, з якими стикались під час роботи, та розробляють конкретні кроки щодо їх усунення. Фахівці з управління, характеризуючи кваліфікований менеджмент, зазначають, що основну роль у ньому відіграють якість підготовки, професійні навички, психологічний і соціологічний зміст процесу, формування здатності майбутніх спеціалістів до самореалізації в бізнесі та менеджменті. Відомий спеціаліст з менеджменту Пітер Друкер підкреслює, що "підготовка менеджера стала необхідністю

© Сущенко А. В., 2015

… тому що сучасне підприємство стало одним із найважливіших інститутів нашого суспільства" [7]. Підготовка менеджерів до управлінської діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування та впровадження сучасних форм і змін навчального процесу, у тому числі запозичення позитивного зарубіжного досвіду, особливо Німеччини, Великої Британії, Канади, США, вищі навчальні заклади яких мають значні педагогічні досягнення й розвинену систему професійної підготовки фахівців-менеджерів.

У цьому контексті значний інтерес становлять наукові праці з питань професійної підготовки фахівців в умовах суспільних трансформацій (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, О. Капітанець, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); формування професійних якостей фахівців (О. Гура, І. Омельчук та ін.); аналізу теоретичних підходів і практичних засобів професійної підготовки фахівців за кордоном у США (С. Бурдіна); навчання менеджерів у Німеччині (Ю. Владимиров), Польщі (Л. Влодарска-Зола); методів навчання управлінських кадрів у США (С. Дударев); організації підприємницької освіти в економічно розвинених країнах світу (О. Романовський); корпоративної соціальної політики та стратегічного менеджменту (А. Керол, Ф. Хой та ін.); обґрунтування принципів менеджменту (В. Маслов та ін.), управління якістю в діяльності компанії (Дж. Харингтон та ін.).

Під час навчання у магістратурі, що відповідає вітчизняним традиціям, значна частина навчального часу відводиться для формування практичних умінь і навичок, науково-дослідницькому пошуку. Виконання курсових робіт та магістерського дослідження дозволяє розвинути креативне мислення, систематизувати набуті знання, уміння й навички як інструментарій практичної діяльності відповідно до умов, що склалися. Усі форми організації навчально-виховного процесу майбутніх менеджерів націлені на формування професійної компетентності фахівців-управлінців. Індивідуальна робота наукових керівників з магістрантами, організація проблемно-дослідницьких груп, залучення до організації та проведення науково-методичних семінарів, конференцій, різноманіття інтерактивних методик роботи під час навчальних занять є ефективними засобами формування здатності працювати в команді, створювати оптимальне комунікативне середовище як контекст міжособистісної взаємодії в управлінській діяльності. Особливості підготовки фахівців за магістерськими програмами полягають у максимальному наближенні змісту освіти до сфер працевлаштування випускників цих програм. Так, за програми виробничої спеціалізації навчаються з метою більш глибокої спеціалізації за обраною спеціальністю, для забезпечення виробничої наукоємної сфери висококваліфікованими фахівцями, які володіють інноваційними знаннями і здатні втілити їх у сучасні високоефективні технології.

Зазвичай підготовка магістрів дослідницької спеціалізації проходить виключно на кафедрах, які мають право на підготовку аспірантів, достатнє

фінансування на проведення дослідницьких робіт і досягли суттєвих успіхів у науково-дослідній роботі. Слухачі таких магістерських програм, як правило, вільно володіють, як мінімум, однією з іноземних мов. Підготовка магістрів-дослідників передбачає продовження дослідницької діяльності за обраною спеціальністю в аспірантурі або науково-дослідних установах та на наукоємних виробництвах.

Магістерські програми зорієнтовані на підготовку високопрофесійних менеджерів, здатних управляти бізнесом на основі володіння відповідними знаннями, навичками, сучасними комп'ютерними технологіями, інноваційними знаннями та іноземними мовами. Низка університетів реалізують програми MBA за участю і допомогою закордонних університетів-партнерів, наприклад: міжнародна німецькомовна програма "Master of Business Administration in Agriculture (MBA-agr)" (заснована НУБіП України, Університетом прикладних наук Вайєнштефан та Університетом ім. Гумбольдта (Німеччина)); міжнародна англомовна програма "Master of Business Administration in Agribusiness" затверджена FEM CUAP (заснована НУБіП України та рядом університетів Шотландії, Нідерландів, Німеччини, Польщі, Чехії та України). Майбутні менеджери організацій набувають знання та компетенції з проведення комплексного аналізу діяльності організації; моніторингу цільових ринків, включаючи основних конкурентів та споживачів; розроблення стратегій розвитку підприємств різних форм власності; формування стратегії управління людськими ресурсами; розроблення поточних та перспективних планів діяльності підприємства, у тому числі планування та прогнозування обсягів реалізації продукції; формування цінової політики; оцінювання та формування інвестицій підприємства при виробництві товарів; управління бізнес-процесами.

Однією з ефективних форм навчальної роботи, що була запроваджена в Класичному приватному університеті, є проведення тренінгів. У ході тренінгу слухачі магістратури формують уміння й навички вирішення різноманітних аналітичних та практичних завдань, пов'язаних із виконанням професійних функцій. Тренінг передбачає виконання завдань, які імітують діяльність менеджера у виробничому середовищі. У процесі реалізації тренінгу студенти опановують практичні навички управлінської діяльності за такими блоками:

1. Регламентація діяльності організації.
2. Внутрішньоорганізаційне забезпечення діяльності організації.
3. Взаємодія організації із зовнішнім середовищем.

Використання тренінгових технологій у підготовці сучасних менеджерів – ефективний метод поєднання навчального та практичного компонентів, дієва форма прояву особистих здібностей в умовах командної роботи. Для успішної реалізації цих технологій перспективним рішенням стало створення віртуальної лабораторії менеджменту. З метою набуття практичного досвіду майбутні фахівці менеджменту проходять кваліфікаційне стажування саме там.

Для магістрантів розроблено сучасні професійно спрямовані курси, зокрема: методика прийняття рішень, процеси управління, технологія управління, управлінський супровід професійного становлення менеджера, інноваційна діяльність, психологія управління, психологія професійної діяльності, корпоративне управління, управління персоналом, основи конфліктології, педагогічна майстерність менеджера, самоменеджмент з використанням загальних і специфічних знань. Кожна навчальна дисципліна тією чи іншою мірою повинна вирішувати проблеми, пов'язані із інваріантними та варіативними складовими управління.

Аналізуючи організацію підготовки майбутніх керівників в університетах Німеччини, слід зазначити, що вона є ініціативою вищих навчальних закладів. Нормативними документами, що забезпечують якість підготовки майбутніх керівників, є програми підготовки, які відбивають вимоги Болонського процесу, хоча їх реалізація у кожному з університетів має свої особливості. Навчання передбачає використання електронних засобів, роботу в аудиторіях, різноманітні інтерактивні форми. Це дає змогу широко використовувати електронну пошту, Інтернет-конференції, диспути, обмін досвідом тощо. Таке навчання пропонує ряд функцій для підтримки індивідуального навчання, можливості надання цифрової інформації, матеріалів і он-лайн-ресурсів [1].

Слід зазначити, що організація перебігу підготовки магістрів в університеті Ольденбург та в педагогічному інституті Людвігсбург відбувається теж як за вимогами Болонського процесу, так і за допомогою змішаної системи навчання – Blended Learning. Зміст підготовки включає оволодіння магістрантами теоретичними знаннями у сфері управління та передбачає набуття навичок їх практичного застосування. Вищі навчальні заклади мають право запропонувати власну кількість дисциплін, кредитних годин або модулів. Дисципліни (навчальні модулі), які вивчаються в університетах Ольденбург і Людвігсбург, охоплюють усі сфери професійної діяльності управління.

Аналіз закладів вищої освіти Канади засвідчує різноманітність бізнес- і менеджмент-курсів і комбінацій дисциплін. Це, зокрема, менеджмент людськими ресурсами, маркетинг, курси, спеціалізовані в окремих галузях економіки. Є багато об'єднаних програм, що поєднують бізнес і менеджмент з предметними сферами – мовами, психологією, наукою, бухгалтерською справою тощо. Програмою менеджерської освіти передбачено різноманітні форми навчання. Навчальні заклади Канади взаємодіють з органами державної влади, проте не керуються ними. Водночас якістю освітньо-фахової підготовки опікуються як державні, так і недержавні заклади, таких як: Канадська школа публічної служби – державна установа, що перебуває у підпорядкуванні уряду Канади, Канадський інститут державного управління та Канадська асоціація програм з державного управління, які, у свою чергу, є недержавними структурами. Проте важливо зазначити, що

учасники цих закладів гармонізують програми навчання як між собою, так і з "вимогами та побажаннями" уряду Канади.

Взагалі ми погоджуємося з думкою Р. Гуревича, що до пріоритетних напрямів науково-педагогічних досліджень слід зарахувати проблему інтеграції досвіду професійної підготовки менеджерів Канади до системи вищої освіти України [4].

Щодо позитивних сторін французької системи освітньо-фахової підготовки, то в ній слід віднести чітко виважене розуміння завдань, децентралізацію, комунікацію, усвідомлення та підтримку територіальними громадами, поглиблене розуміння необхідності співпраці з інституціями європейської співдружності, високоякісний менеджмент людських ресурсів. На думку М. Міненко, французька система освітньо-фахової підготовки управлінців є однією з найбільш розвинених у Європі та повинна максимально повно досліджуватись науковцями України [6].

Характерними особливостями підготовки магістрів управлінців у Канаді є удосконалена законодавча база у сфері вищої освіти, автономія навчальних закладів, незалежність у формуванні навчальних планів для магістрантів, децентралізація вищої освіти. Фінансування освітніх закладів Канади здійснюється державою, окрім того значна кількість коштів надходить з інших джерел, зокрема підприємств та організацій, які потребують кваліфікованих фахівців.

З канадської практики видно, що важливу роль у процесі організації навчання майбутніх управлінців приділяють моніторингу галузі в країні, результати якого враховують вищі навчальні заклади. Отже, підготовку фахівців приведено у відповідність до вимог ринку праці. Магістерські програми спеціалізовані [2]. З метою забезпечення відповідності якості надання освітніх послуг кваліфікаційним характеристикам випускників магістратури їх постійно переглядають. Здійснюють упорядкування нормативної частини навчальних планів, переглядають наявні цикли навчальних дисциплін, аналізують їх доцільність, при цьому магістранти самостійно обирають для вивчення дисципліни, які відповідають їх професійним інтересам, а саме навчання здійснюється із застосуванням різноманітних, сучасних форм навчання, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій.

З 70-х рр. у США відбулася демократизація ВНЗ, завдяки якій серед студентів збільшилась частка дітей трудящих та змінився зміст освіти. На сьогодні частка студентів – дітей робітників і фермерів – у США й Англії є найбільшою у світі. Для підтримки здібної молоді уряд виділяє гранти, які дають можливість безкоштовно навчатися.

Більшість вищих навчальних закладів США мають свої особливості у формулювання цілей та завдань магістерської програми і мають змогу самостійно вирішувати практичні завдання в процесі підготовки магістрів через відповідне змістове наповнення. Така автономність дає змогу більш ефективно виконувати завдання, передбачені магістерською програмою.

Навчальні заклади, що розглядають рівень магістра як деяке вдосконалення бакалаврського рівня, пропонують одно- або дворічні курси переважно практичної спрямованості. Університети, які формують магістратуру як сходинку до докторантури, пропонують студентам брати участь у творчих дослідженнях, що завершуються написанням дисертації [5].

В англійських вищих навчальних закладах основними формами занять залишаються традиційні лекції й семінари, проте останнім часом частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікровикладання тощо. Важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами), коли викладач виступає передавачем знань та вчить свого підопічного самостійно діяти й мислити [3].

Вивчення досвіду США та Англії щодо підготовки магістрів у вищих навчальних закладах показало, що для американської й англійської магістратури є характерним поєднання традиційних (лекція, семінарське заняття, дискусії в аудиторії) і сучасних методів навчання (метод ситуацій, бізнес-симуляції, метод випадків, економічні експерименти, метод колективних проектів тощо), а також використання змістового, педагогічного, дефініційного та методологічного підходів щодо організації навчальної діяльності.

Висновки. Виходячи із зазначеного вище, на сьогодні першочерговою необхідністю є впровадження оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на системний та комплексний підхід підготовки магістрів-менеджерів організацій. Перехід вищих навчальних закладів на багаторівневу підготовку фахівців, введення освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр виявили суперечність між: новою парадигмою педагогічної освіти, яка спрямована на підготовку керівника, здатного транслювати систему загальнолюдських і професійних цінностей, і відсутністю науково обґрунтованої методики, яка забезпечує розвиток відповідної професійної підготовки майбутнього керівника у процесі магістерської підготовки, недостатньою розробленістю педагогічною наукою ефективних форм і методів, спрямованих на її розвиток в умовах магістратури. Незважаючи на те, що навчально-виховний процес постійно вдосконалюється, основними формами навчальної роботи залишаються: оглядові, проблемні лекції; індивідуальні навчальні заняття; науково-навчальні семінари з окремих тем, розділів навчальних дисциплін і досліджень, що проводяться студентами-магістрантами; самостійна робота, у тому числі проведення досліджень за затвердженою темою, і підготовка магістерської роботи. Доцільним є застосування новітніх технологій, досвіду зарубіжних навчальних закладів, які своїм прикладом стимулюватимуть професійний розвиток менеджерів.

Отже, шляхами вдосконалення системи магістерської підготовки менеджерів організацій у вищій школі України, на наш погляд, є: удосконалення законодавства в сфері вищої освіти; приведення у відповідність підготовку менеджерів організацій до вимог ринку праці; спеціалізація магіс-

терських програм; регулярний перегляд та оновлення програм підготовки магістрів менеджерів організацій із залученням провідних фахівців цієї галузі; удосконалення змісту програм підготовки магістрів менеджерів організацій (упорядкування нормативної частини навчальних планів, збільшення частки вибіркових дисциплін); урізноманітнення форм організації навчання; впровадження спеціальних підходів до організації навчання майбутніх магістрів; інтенсивне використання інтерактивних технологій навчання; удосконалення практичної підготовки; активне використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поєднанні позитивних аспектів підготовки магістрів у вітчизняній системі вищої освіти із зарубіжним досвідом та їх практичній реалізації, проте, успіх у вирішенні розглянутої нами проблеми можливий лише за умови спільних зусиль не лише ВНЗ, а й керівників освіти України, оскільки декларована самостійність навчальних закладів так і не набрала реальних рис, коли, наприклад, вони самостійно формують навчальні плани залежно від кон'юнктури освітнього ринку або виходячи з регіональних потреб, а навчальні дисципліни обирають магістри самостійно.

Список використаної літератури

1. Hanft A, Zentner T. Bildungseinrichtungen professionell management – Ein berufsbegleitendes MBA-Programm "Bildungsmanagement" an der Universität Oldenburg. – GdW-Ph61 September 2005. – 2 s.

2. Survey of the Canadian translation industry. Final report of the Canadian translation industry sectoral committee [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-e.htm – Загол. з екрана. – Мова англ.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

4. Гуревич Р. Вища освіта в Канаді: проблеми та реалізації/ Р. Гуревич // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 87–91.

5. Кареліна О. В. Загальні підходи підготовки магістрів за дистанційною формою навчання у США [Електронний ресурс] / О. В. Кареліна // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електронне наукове фахове видання. – 2010. – Вип. 5. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_5/10kovfns.pdf.

6. Міненко М. Підвищення кваліфікації управлінських кадрів у розвинених європейських країнах: досвід для України / М. Міненко // Вісн. УАДУ. – 2004. – № 4. – С. 464–470.

7. Питер Ф. Друкер Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер. – Москва : Издательский дом "Вильямс", 2007. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Сущенко А. В. Опыт подготовки менеджеров организаций в условиях магистратуры

В статье обобщен опыт и обоснованы пути усовершенствования развития профессиональной подготовки менеджеров организаций в условиях магистратуры в высших учебных заведениях Украины.

Проанализированы достижения отечественных и зарубежных ученых по этому вопросу, указаны наиболее типичные ошибки, выделены причины неудач и успехов высших учебных заведений во время работы.

Ключевые слова: *магистратура, учебный процесс, оптимизация, подготовка, будущие магистры, менеджеры организаций.*

Sushchenko A. Experience in Training of Managers of Organizations in Terms of Master's Degree

The article summarizes the experience and justifies the ways of improvement of professional training of managers of organizations in terms of Master's degree at higher education institutions of Ukraine.

The achievements of domestic and foreign scientists on this matter were analyzed; the most common mistakes were determined; the reasons of failures and successes, which the higher education institutions face while working, were identified; the main ways for their optimization were proposed. The main, traditional innovative forms were described; the modern innovative forms were proposed, including information and communication technologies, forms of organization of educational process of future managers, aimed at forming professional competence of professional managers.

The urgent educational problems were determined, which require scientific justification and implementation of new forms and changes in the educational process, including borrowed one from positive foreign experience, namely from such countries as Germany, Great Britain, Canada, the United States, the higher education institutions of which have significant pedagogical achievements and developed the system of professional training of professional managers. Examples of such experience were given.

The main directions of improvement of professional education content were determined. The priority direction of scientific and educational researches was identified as the problem of integration of experience of professional training of managers in the higher education institutions of Ukraine.

Key words: *Master's degree, educational process, optimization, training, future Masters, managers of organizations.*

УДК 37.047:004

Ю. С. УСТИМЕНКО
аспірант
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті здійснено аналіз підходів науковців до визначення сутності технологій інтерактивного навчання; розкрито класифікацію технологій інтерактивного навчання: технології кооперативного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань; наведено закономірності їх використання. Автором обґрунтовано доцільність їх впровадження у процес підготовки до професійної взаємодії студентів вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: *технології інтерактивного навчання, підготовка до професійної взаємодії, студенти вищих медичних навчальних закладів.*

Модернізація вищої медичної освіти має бути спрямована на забезпечення науково обґрунтованих змін у підготовці майбутніх медичних працівників із урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, пошуку нових методів, форм і технологій навчання та виховання справжніх професіоналів. На сьогодні випускники медичних вишів мають глибоко розуміти роль культури професійного діалогу як засобу взаємодії у професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях, координації професійного діалогічного спілкування; вільно організовувати професійний діалог із хворими, колегами, керівниками, лікарями різних спеціальностей, медсестрами та людьми, що не мають відношення до медицини; володіти прийомами ведення непідготовленого професійно спрямованого діалогу, аргументувати правильність власних висловлювань. Інтерактивні підходи до підготовки майбутніх медичних працівників у вищій школі вважаємо найбільш ефективними, бо “ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння… і шукача істини” [5, с. 225].

Витоки інтерактивності навчання йдуть із глибини століть: від Квінтіліана, Я. Коменського, Д. Ланкастера, Ж. Ж. Руссо, Й. Пестолоцці, Дж. Дьюї, Й. Штурма. Подальшу розробку основ інтерактивного навчання ми знаходимо в працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.

Останнім часом спостерігається посилення наукового інтересу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до питання застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі (С. Амеліна, Л. Ампілогова, М. Бернет, Н. Волкова, Д. Джонсон, В. Дяченко, Д. Еріксон, О. Єльникова, М. Кларін, А. Колот, Е. Коротаєва, І. Лисовець, О. Павлик, М. Пащенко,

© Устименко Ю. С., 2015

О. Пєхота, Л. Пироженко, Е. Полат, О. Пометун, Г. Сиротенко, В. Скрипник, Р. Славінта та інші).

Проте, не зважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у вищій школі і на сьогодні превалюючою залишається монологічна форма організації педагогічного процесу.

Метою даної статті є обґрунтування доцільності впровадження інтерактивних технологій навчання у процесі формування культури професійного діалогу іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів.

Безпосередньо проблема технологій навчання розроблялася у наукових працях А. Алексюка, В. Беспалько, О. Вербицького, Л. Давидова, О. Коваленко, Є.Машбиця, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, Г. Селевко, Т. Яценко та інших.

Щодо інтерактивності, то слово "інтерактив" (від англ. "interact", де "inter" – взаємний і "act" – діяти) означає – здатний до взаємодії, діалогу.

Витоки інтерактивного навчання сягають Стародавньої Греції. Загальновідомими є діалоги Сократа з учнями (470-399 до н.е.), які стали своєрідною бесідою-дослідженням, підпорядкованою пошуку істини, формулюванню правильного запитання і точної відповіді на нього. Подальший розвиток ідеї інтерактивності набули у працях мислителів і філософів Античності, Епохи Відродження і Нового часу (Арістотель, Платон, Г. Галілей, Н. Кузанський, Г. Лейбніц, Л. Фейєрбах, Д. Дідро та ін.), які вбачали інтеракцію як основу буття і світогляду, розвитку пізнавальної та мисленнєвої активності людини. Наприкінці XX століття термін "інтерактивна педагогіка" запровадив німецький дослідник Г. Фріц [3, с. 13].

Дослідники акцентують увагу на тому, що інтерактивне навчання, яке ґрунтується на педагогіці співробітництва, педагогіці діалогу, є спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [1; 2; 6; 7]. Інтерактивна взаємодія має відповідати навчальним, методичним, організаційно-технічним, психологічним вимогам, методиці впровадження інтерактивних технологій у вищій школі.

Щодо сутності поняття "інтерактивні технології навчання", то науковці (О. Пометун, Г. Селевко) мають різні погляди, визначаючи його як: організацію засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [6]; процес активного пізнання, заснованого на взаємодії, діалозі рівноправних суб'єктів – викладача та студентів, за наявності спільної мети навчання, запланованого результату, з опорою на суб'єктний досвід кожного студента, що протікає в психологічно комфортних умовах, в атмосфері

взаємної підтримки, співтворчості, співпраці [9]. Зазначене дозволяє нам розглядати *інтерактивні технології навчання* як організацію процесу навчання, що детермінує активну позицію студента в колективному процесі пізнання, який ґрунтується на взаємодії всіх його учасників, містить чітко спланований очікуваний результат навчання, сукупність інтерактивних методів і прийомів, що стимулюють процес пізнання та взаємодії суб'єктів інтеракції, їх особистісний розвиток. Оскільки розвиток є процесом внутрішнім, особистісним, що регулюється студентом (саморозвиток), основною функцією викладача в процесі інтерактивного навчання є створення оптимальних умов для саморозвитку студента, розвитку його індивідуальності, суб'єктності та корегування цього процесу, "з метою розвитку людини – суб'єкта власної стратегії життя" [4, с. 35].

За умови впровадження у навчальний процес інтерактивних технологій навчання моделюється багатостороння форма комунікації, що передбачає врахування думок, поглядів, позицій учасників такої взаємодії, відтворення, імітацію діяльності (ділові, рольові, дидактичні ігри), що передбачає розвиток здібностей до оволодіння певним видом практичної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати про наявність різних класифікацій інтерактивних технологій навчання за різними показниками. Нам імпонує класифікація О. Пометун, яка розподілила технології на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності тих, хто навчається: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [6, с. 33].

До **технологій кооперативного навчання** автор відносить: *роботу в парах* (надає студентам час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед аудиторією), *ротаційні трійки* (сприяє активному, ґрунтовному аналізу й обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння), *два-чотири-всі разом* (розвиває навички спілкування в групі, уміння вести дискусію та переконувати), *карусель* (включає всіх учасників в активну роботу з різними партнерами по спілкуванню для обговорення дискусійних питань), *роботу в малих групах* (використовується для вирішення складних питань, які потребують колективного розуму і зусиль кожного) [6].

До технологій **колективно-групового навчання** авторка відносить: *обговорення проблеми в загальному колі*, *мікрофон* (надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власні погляди), *мозковий штурм* (використовується для вироблення кількох рішень конкретної проблеми), *навчаючи – учусь* (дає змогу студентам узяти участь у передачі своїх знань іншим), *ажурна пилка* (використовується для створення ситуації, яка дає змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок

часу), *кейс-метод* (технологія навчає студентів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі й другорядні обставини, аналізувати і приймати рішення), *древо рішень* (допомагає студентам проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень).

До наступної групи О. Пометун відносить **технології ситуативного моделювання,** "застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації" [11, с.9], головним завданням якої є вироблення навичок професійного діалогу студента залежно від ситуації. Під час розв'язання задачі-ситуації у студента виникає потреба поставити себе на місце лікаря (пацієнта, завідувача відділення, керівника медичної установи) та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення задач-ситуацій сприяє розвитку у студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до професійного діалогу; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. Крім того, впровадження ситуаційного навчання забезпечує відточення студентами аргументації власних поглядів, апробування різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайдення лінії поведінки під час здійснення професійного діалогу, забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у даному випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу.

Аналіз ситуативних завдань розглядаємо як вирішення: ціннісно-змістовних проблем, джерелом яких виступають: суперечності між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання; проблемних ситуацій ціннісно-смислових конфліктів об'єктивної і суб'єктивної реальності, джерелом яких є розмаїття комунікативних проблем і професійних ситуацій; комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних комунікативних дій і прийнятих рішень; задач-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів професійно значущих якостей, емпатіності, толерантності, регуляцію власного емоційного стану.

Після досягнення позитивних результатів у вирішенні задач-ситуацій, дієвим у формуванні культури професійного діалогу іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів є моделювання професійних ситуацій, яке забезпечує вияв особистісної позиції майбутніх лікарів у кожному діалозі, підвищення інтересу й активізацію комунікативної діяльності студентів. Моделювання професійних ситуацій передбачає урахування такої етапності дій: актуалізація раніше засвоєних знань, пов'язаних з об'єктом, що моделюється; усвідомлення неможливості вивчення даного об'єкта іншими методами і засобами; вибір моделі з числа уже відомих чи створення нової; дослідження моделі; перевірка істинності одержаних фактів і включення їх у систему знань.

У дослідженні акцентуємо увагу на природних ситуаціях лікарської діяльності (наприклад, діалог із хворим з метою встановлення паспортних даних хворого під час його приходу до прийомного відділення медичної установи, діалог із хворим щодо історії його захворювання, діалог із хворим під час медичного огляду, пальпації, перкусії, аускультації та інших методів обстеження хворого, діалог із хворим під час його оформлення до стаціонару тощо) й таких, в основі яких закладений "штучно створюваний стимул у вигляді уявлюваних обставин" [8, с.185]. Вони розкривають різні аспекти діалогічної взаємодії, тобто являють собою комунікативні ситуації, героями яких є різні за фахом лікарі, хворі, їх рідні, керівники медичного закладу).

Технологію ситуаційного навчання доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять із метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів.

До останньої групи науковець відносить **технології опрацювання дискусійних питань.** Дискусійні методи (групова дискусія, аналіз випадків із практики, аналіз сконструйованих ситуацій тощо) – це організоване обговорення різноманітних проблем, що може надати цим проблемам більшої значущості, викликати пізнавальний інтерес. Вони допомагають набути навичок спілкування, тренують критичне мислення. У практиці метод дискусій реалізується в двох основних формах: обговорення конкретних ситуацій (Н. Богомолова, Л. Петровська) й аналіз актуальних, спонтанних процесів міжособистісної взаємодії в групі. Об'єктом обговорення постають спеціально сформульовані проблеми, випадки з практики, динаміки групових подій. Їх розвивальний ефект полягає у тому, що дискусія, наприклад, сприяє з'ясуванню кожним студентом власної позиції, мотивів і можливостей у міжособистісному спілкуванні, розвиває ініціативу, комунікативні якості й уміння користуватися своїм інтелектом, поглиблює розуміння мотивів, цілей і стратегій поведінки, удосконалює вміння імпровізувати, діяти за межами передбачуваного, переборювати прихильність усталеним зразкам, страх перед невідомим, невпевненість у собі.

Існує чимало технологій опрацювання дискусійних питань: *метод ПРЕС* (застосовується, коли треба навчити студентів формулювати аргументи на захист своєї позиції та висловлювати думки у стислій формі), *займи позицію* (під час дискусії студенти знайомляться з альтернативними поглядами, аналізують їх із позиції наслідків для суспільства й окремих людей; розвивають навички відстоювання власної позиції, аргументуючи її; вчаться толерантно ставитися до опонента та вислуховувати протилежну точку зору; отримують додаткові знання з теми), *дискусія* (широке обговорення якогось суперечливого питання), *засідання експертної групи* ("панельна дискусія", до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головуючим. Спочатку вони обговорюють проблему між собою, потім презентують вироблену позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум*

(обговорення, у якому "експертна група" обмінюється думками з "аудиторією"); *дискусія в стилі телевізійного шоу* (мета цієї технології – розвивати у студентів навички публічного виступу, аргументування й відстоювання власної позиції), *оцінювальна дискусія* (учасники працюють у малих групах і одержують бали за свою роботу), *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи); *розмовні ("буз") групи* (група називається "буз" – "гудіння" – тому, що передбачає "гудіння" в аудиторії; надає можливість висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростовування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості та точності викладу, обстоювання своєї думки, творчого співробітництва); *мозковий штурм* – це тип дискусії, що сприяє творчому вирішенню проблеми. Передбачає вислуховування ідей без обговорення: перед групою ставиться дискусійне питання, і учасники відповідають на нього. Запропоновані відповіді фіксують (у короткій формі). Викладач або член групи веде дискусію відповідно до таких правил: вітає будь-які висловлені ідеї, записуючи кожну; прислухається до ідей усіх учасників, не зосереджуючись на найбільш активних; не дозволяє учасникам ухвалювати, коментувати, а також критикувати будь-які ідеї, якими б смішними та безглуздими вони не здавалися; використовує ті ідеї, що вже виникли, для генерації нових; підтримує невимушену атмосферу; підбиває підсумок дискусії.

Дискусійні технології надають можливість студентам висловлювати власні думки, відстоювати власну позицію ("Я вважаю, що…", "Що нового я зможу запровадити в свою професійну діяльність", "Ваш ідеал сучасного лікаря", "Роздуми про себе у своїй професії", "Які причини того, що в деяких випадках люди погано справляються з професійними обов'язками?", "Яка роль професійних й особистісних якостей лікаря в його професійній діяльності?", "Яка роль спілкування в професійній діяльності лікаря?", "Від чого залежить успіх здійснення професійного діалогу?" тощо).

Даною класифікацією послугувалися під час організації процесу формування культури професійного діалогу іноземних студентів вищих медичних закладів.

Ураховували закономірності використання інтерактивних технологій навчання, розроблені О. Січкарук [10]: поглиблення мотивації навчання, поступовість введення інтерактивних методів у процес навчання (від простих до найскладніших), інтерактивні методи повинні використовуватися в комплексі з іншими методами формування знань, із активною самостійною роботою студентів, використання інтерактивних методів повинно складати певну систему, технологію, яка має адекватну логіку впровадження, алгоритм підвищення складності; принцип актуальності знань і зв'язку їх із сучасним соціально-економічним життям країни та світу; ефективне впрова-

дження інтерактивних технологій прямо залежить від ступеня володіння ними викладачем; наявність відносин партнерства між викладачем і студентами, відсутність авторитарного нав'язування власної думки, позиції з боку викладача [10, с. 21]. Зазначені закономірності вважаємо за потрібне ураховувати під час розробки концептуальних положень моделі формування культури професійного діалогу іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів засобами інтерактивних технологій навчання.

Висновки. На підставі аналізу підходів науковців до визначення сутності технологій інтерактивного навчання, їх класифікації, закономірностей використання нами обґрунтовано доцільності їх впровадження у процес формування культури професійного діалогу іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів. Дані наробки нами враховано у подальших наукових розвідках, присвячених упровадженню у навчальний процес розробленої структурно-функціональної моделі формування культури професійного діалогу іноземних студентів засобами інтерактивних технологій.

Список використаної літератури

1. Алексеенко Т. Н. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы: Медицинский профиль / Т. Н. Алексеенко, Л. И. Васецкая, Т. Е. Манивская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 112 с.

2. Андреева С. М. Диалог как дидактическая единица обучения иностранных студентов / С. М. Андреева //Фундаментальные исследования. – 2007. – №10 – с.93-95.

3. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусскийверасень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).

5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2004. – 616 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук. – метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А. С.К., 2004. – 192 с.

7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

8. Сахарова Т. Е. Проблема ситуации при обучении диалогической речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия /Сост. А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С.180-187.

9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

10. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч. – метод. посіб. / Олена Січкарук ; Ун-т економіки та права "КРОК". – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Устименко Ю. С. Интерактивные технологии как средства формирования культуры профессионального диалога иностранных студентов высших учебных заведений

В статье проведен анализ подходов ученых к определению сущности технологий интерактивного обучения; раскрыта классификация технологий интерактивного

обучения: технологии кооперативного обучения, технологии коллективно-группового обучения, технологии ситуационного моделирования, технологии обработки дискуссионных вопросов; приведены закономерности их использования. Автором обоснована целесообразность их реализации в процесс формирования культуры профессионального диалога иностранных студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: *технологии интерактивного обучения, культура профессионального диалога, иностранные студенты высших медицинских учебных заведений.*

UstymenkoYu. Interactive Technologies as Means Used for Developing Readiness for Professional Interaction of Students Studying at Higher Medical Educational Establishments

The article analyses researchers' approaches to the determination of the essence of technologies of interactive training, which are treated as an organization of educational process that determines student's active position in collective process of knowledge acquiring. This process is based on the cooperation of all its participants, has well-orchestrated expected result of training and cumulates the complex of interactive methods and techniques, which stimulate knowledge acquisition and cooperation of the subjects of interaction as well as their personal development.

The classification of interactive training technologies has been disclosed. They are: technologies of cooperative learning (work in pairs, rotational triplets, two-four-all together, merry-go-round, work in small groups), technologies of collective-and-group training (problem discussion in circle, microphone, brainstorming, study while teaching, jigsaw, case-study, tree of solutions), technologies of situational modeling (problem-situation, situational tasks, directed to the solution of value-and-content problems, problem situations of axiological conflicts of subjective and objective reality, communicative-and-reflective situation-problems), technologies of processing of debating points (discussion technologies: overrun a position, discussion, meeting of expert group, etc.)

The author substantiates the expediency of the technologies of interactive training into the process of the developing of culture of professional dialogue of foreign students studying at higher medical educational establishments.

Key words: *technologies of interactive training, culture of professional dialogue, students of higher medical educational establishments.*

УДК 378.147(410)

О. В. ШАРАПОВА
старший викладач
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено історіографічний аналіз проблеми фахової підготовки іноземних студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах, зокрема технічного профілю; акцентовано увагу на тих питаннях, що потребують наукового розв'язання в контексті реформування національної вищої школи.

Ключові слова: *студенти-іноземці, вищий навчальний заклад, технічний профіль, фахова підготовка, історіографічний аналіз.*

Міжнародні зв'язки в освітній галузі є складовою частиною зовнішньополітичної діяльності України. Провідною метою державної політики щодо міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти є імплементація найважливіших положень міжнародних угод, упровадження механізму гарантії якості вищої освіти для створення необхідної взаємодовіри, узгодження Національної рамки кваліфікацій із рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної і професійної мобільності та навчання упродовж життя. З огляду на це, в Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.) одним із основних напрямів міжнародного співробітництва вітчизняних вищих навчальних закладів визначено участь останніх у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного та міжуніверситетського обміну студентами.

Вище зазначене ставить на порядок денний питання активізації наукових досліджень із питань фахової підготовки іноземних студентів у вишах України, зокрема технічного профілю.

Важливими для наукового розв'язання поставленої проблеми є праці вчених, у яких акцентовано увагу на педагогічних аспектах підготовки іноземних фахівців у освітньому просторі ВНЗ України, а саме: організація мовної підготовки як запоруки адаптації, соціалізації й професіоналізації (Х. Бахтіярова, Т. Вишнякова, Т. Дементьєва, А. Миролюбов, Є. Пассов, С. Фоломкіна, Г. Чурікова та ін.); педагогічний супровід фахової підготовки студентів-іноземців (М. Іванова, І. Семененко, І. Сладких, Н. Тіткова, І. Ширяєва та ін.); шляхи активізації їхньої пізнавальної діяльності (А. Бронська, В. Коломієць, А. Нікітін, О. Резван, О. Суригін, Л. Хаткова та ін.).

Теоретичним підґрунтям досліджуваної проблеми слугують наукові розвідки П. Баришовець, В. Бутенка, Н. Булгакової, Е. Лузик, Л. Прохорової та ін., в яких започатковано розв'язання проблеми підготовки іноземних громадян до навчання саме в технічних вищих навчальних закладах України.

© Шарапова О. В., 2015

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що, незважаючи на підвищення інтересу науковців до питань організації фахової підготовки іноземних студентів у національній вищій школі, зокрема технічного профілю, у науковому просторі сучасності відсутні роботи, які дозволили б узагальнити теоретичні напрацювання за визначеним напрямом і окреслити перспективи подальших досліджень.

Мета статті полягає у проведенні історіографічного аналізу проблеми підготовки іноземних студентів у ВНЗ, зокрема технічного профілю, для виявлення актуальних напрямів її розробки в контексті реформування національної вищої школи.

Результативність навчально-виховного процесу у вищій школі обумовлена вирішенням завдань особистісного та професійного зростання індивіда. Тому зусилля викладачів із формування та самоформування особистості студентів із перших днів навчання у ВНЗ впливають на забезпечення високого рівня успішності та формування компонентів їхньої професійної підготовленості.

Сучасна доктрина розвитку освіти розглядає вищу технічну освіту як одну з ключових підсистем у цілісній системі вищої професійної, що зумовлено, перш за все, зміною пріоритетів у сучасній інженерній освіті. Остання сьогодні зорієнтована на формування в фахівців у галузі техніки та технологій не лише певних знань, умінь і навичок, але й особливих компетенцій (здатності планувати технологічні процеси, володіти способами впровадження власних технічних і технологічних розробок у виробничий процес, ефективно розв’язувати традиційні та нетрадиційні технічні завдання, спроможності розробляти інженерні технології, аналізувати технічну документацію, самостійно одержувати нову інформацію, постійно підвищувати освітній рівень, виявляти готовність до взаєморозуміння та взаємодії у комунікації та стосунках тощо), сфокусованих на здатності використання їх на практиці, в реальній справі, при створенні нової конкурентоздатної продукції тощо.

Аналіз наукових джерел [5; 6; 8] засвідчує той факт, що компетентнісний підхід в організації інженерної освіти покладено в основу фахової підготовки у ВТНЗ не тільки вітчизняних студентів, але й студентів-іноземців. Головною процесуальною особливістю їхньої фахової підготовки, як правило, виступає мовна підготовка відповідно до професійного спрямування. Утім, на підставі вивчення наукової літератури й аналізу власного досвіду дійшли висновку, що специфіка організації роботи в іноземній аудиторії (засвоєння змісту середньої освіти в обсязі, що відповідає держстандарту; оволодіння російською (українською) мовою, що забезпечує здійснення в подальшому теоретичної та практичної підготовки за фахом; систематизація й поповнення предметних знань; розвиток загальнонавчальних умінь і навичок) й низка утруднень, з якими зіштовхуються слухачі-іноземці під час навчання (навчання в умовах соціокультурної, біологічної, лінгвістичної, професійної адаптації, розпорошеність ціннісних орі-

єнтацій представників різних націй і народностей, розбіжності в довузівській загальнонавчальній підготовці, низький рівень володіння прийомами розумової діяльності, наявність у більшості перерви між закінченням навчального закладу на батьківщині та вступом до ВТНЗ в Україні) знижують ефективність опанування зазначеними компетенціями. Вище зазначене ставить на порядок денний питання наукової розробки фахової підготовки іноземних студентів у ВТНЗ на новій методологічній основі.

Історіографічний пошук засвідчив, що проблема фахової підготовки іноземних студентів у вищій школі є динамічною й досліджувалась як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями на різних історичних етапах. Так, учені американського інституту Міжнародної освіти (Е. Волкер, С. Сполдінг, М. Флек та ін.) дослідили історію навчання іноземних студентів в американських навчальних закладах із колоніальних часів до сучасності, визначивши основні тенденції впливу підготовки фахівців для зарубіжних країн на розвиток освіти в США.

Значний внесок у розробку питань підготовки іноземних спеціалістів у межах радянської історіографії здійснили К. Балакірян, М. Голубєв, М. Іванова, І. Мілованова, Т. Невежіна, Л. Соколенко та ін. Більшість досліджень учених, що становлять пострадянську російську історіографію, стосується проблеми вивчення російської мови як іноземної (О. Іскандаров, І. Чуксіна), практичних розробок оволодіння загальнонауковими та загальнопрофесійними дисциплінами нерідною мовою (М. Молотков, Л. Макаренкова, Л. Соколова). Так, у дослідженні О. Суригіна довузівська підготовка студентів-іноземців подана крізь призму цілісної педагогічної системи. Наукові напрацювання О. Хачатурової присвячені проблемі формування математичної компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей. Загальну характеристику процесу довузівського навчання іноземних студентів інженерних спеціальностей у контексті проблеми формування готовності студентів-іноземців до навчання в російських вузах розкрито в дослідженні Л. Куришевої.

Пострадянська (українська) історіографія презентована низкою наукових статей і дисертаційних робіт. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми становлення й розвитку системи професійної підготовки фахівців для зарубіжних країн дозволив констатувати, що основну увагу науковці звертали на розробку методики викладання іноземних мов (А. Миролюбов, Є. Пассов, С. Фоломкіна, Л. Черноватий), зокрема на викладання мови країни навчання як іноземної (Х. Бахтіярова, Т. Вишнякова, Т. Дементьєва, Т. Капітонова, В. Костомарова, О. Щукін та ін.), визначаючи при цьому першочерговим завданням підготовку студентів-іноземців до навчального процесу країни навчання, оволодіння ними мовою цієї країни у тому обсязі, який дасть їм змогу не лише виконувати навчальний план за фахом підготовки, але й адаптуватись і соціалізуватись у країні навчання.

У дослідженнях останніх років вектор наукових пошуків вітчизняних учених сфокусовано на розробку педагогічних аспектів підготовки іноземм-

них студентів. Так, науковці звертають увагу на дидактичні засади підготовки іноземних студентів у вишах (А. Бронська, А. Нікітін, О. Суригін), формування їхніх пізнавальних потреб (О. Резван), педагогічні умови організації спілкування з іноземними студентами в процесі навчання (О. Тетьянченко), особливості формування в них комунікативних здібностей (І. Аль-Шабуль, О. Жигло), а також адаптаційні процеси, які є підґрунтям аккультиризації особистості іноземного студента до навчального середовища українських ВНЗ (М. Іванов, І. Сладких, О. Суригін, Н. Тіткова, І. Ширяєва та ін.).

В аспекті досліджуваної проблеми особливий науковий інтерес становлять наукові розвідки, спрямовані на розв'язання проблеми підготовки іноземних громадян до навчання в технічних університетах (П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик та ін.). Так, праці Н. Булгакової [2] присвячені проблемі підготовки іноземних громадян до вивчення природничо-математичних дисциплін у технічному університеті. Наукові напрацювання В. Тарасенко розкривають питання формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів в умовах міжпредметної координації технічного вишу.

Окрему групу наукових джерел із визначеної проблематики становлять праці, які спрямовані на вирішення проблем підготовки іноземних слухачів на довузівському етапі навчання. Зокрема, дослідження Л. Хаткової зорієнтоване на пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності слухачів-іноземців підготовчого факультету. Наукові розвідки Т. Дементьєвої [3] спрямовані на формування комунікативної компетенції іноземних студентів у процесі довузівського навчання.

На увагу заслуговує й дисертаційна робота І. Семененко "Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів" [8], у якій уперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію педагогічного супроводу фахової підготовки іноземних студентів, основні етапи якої (пропедевтичний, діагностико-адаптаційний, мотиваційно-орієнтаційний, оцінно-корекційний) забезпечуються засобами педагогічної підтримки та педагогічного впливу.

Щодо ретроспективного аналізу проблеми підготовки іноземних студентів у вишах України, зокрема технічного профілю, установлено, що вона знайшла належне висвітлення в дослідженні Л. Рибаченко, в якому розкрито ґенезу й особливості організації підготовки студентів-іноземців у навчальних закладах України за період 1946-2000 рр.

Висновки. Отже, проведений історіографічний аналіз дозволяє констатувати той факт, що не дивлячись на наявність у сучасному науковому просторі різнобічного спектру досліджень проблеми фахової підготовки іноземних студентів у вітчизняних ВНЗ, зокрема технічного спрямування, має місце не роз'язана суперечність між об'єктивною потребою забезпечення компетентнісного підходу в підготовці іноземних студентів та традиційною системою організації навчального процесу у національній вищій

школі, що зорієнтована переважно на репродуктивний рівень опанування навчальною інформацією. З огляду на це, наукової розробки потребують питання як науково-методичного забезпечення фахової підготовки студентів-іноземців, формування в них умінь самостійної навчальної діяльності, унормування стандартів початкової готовності до навчання в українських ВТНЗ, так і взаємодії вищих навчальних закладів і органів державних соціальних служб із метою створення комфортних умов життєдіяльності іноземних студентів упродовж їхнього навчання у вітчизняній вищій школі.

Список використаної літератури

1. Булгакова Н. Б. Пропедевтическая подготовка в техническом вузе / Н. Б. Булгакова. – К. : КМУГА, 1999. – 177с.

2. Давыдов В. В. Содержание учебных предметов как средство решения задач образования иностранных студентов на подготовительном факультете (на примере геометрии и черчения) / В. В. Давыдов, Т. И. Кузнецова, Л. А. Озерецкая // Пути оптимизации обучения иностранных студентов: Сб. науч. тр. – М. : Изд-во УДИ, 1990. – С.105.

3. Дементьєва Т. І. Про формування комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому факультеті / Т. І. Дементьєва // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків : ОВС, 2002. – Вип. 22. – С. 157-161.

4. Зверева И. И. Общеучебные умения в содержании образования на подготовительных факультетах для иностранных граждан / И. И. Зверева // Пути оптимизации обучения иностранных студентов: Сб. науч. Тр. – М. : Изд – во УДИ, 1990. – С. 59 – 61.

5. Корочкина Л. Н. Принципы отбора и минимизация лексико-грамматического материала при обучении иностранных студентов естественно-технического профиля: Зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук. – практ. конференції 11-12 бер. 2004 р. / Л. Н. Корочкина, Л. Я. Танцюра, В. А. Ярошенко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 66-74.

6. Лазаренко О. О. Психолого-педагогічні особливості професіоналізму педагога при роботі з іноземними студентами в системі реформації вищої освіти / О. О. Лазаренко // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали всеукр. наук. – практ. конференції “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (25-28 вересня 2006р., м. Ялта). – Зб. статей: Ч.1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С.96-100.

7. Обучающий видеокурс по русскому языку для иностранных студентов начального этапа обучения “Смотрим и изучаем (элементарный русский в видеоситуациях)”: методические рекомендации преподавателя / в авторской редакции; авт.: Е. Н. Билык, Л. С. Безкоровайная, Е. В. Матвеева, Е. Н. Сухорукова. – Харьков: Издательство ХНАДУ, 2010. – 36 с.

8. Семененко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню к.пед.н.: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. Є. Семененко; ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Шарапова Е. В. Подготовка иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины как научная проблема

В статье осуществлен историографический анализ проблемы профессиональной подготовки иностранных студентов в отечественных высших учебных заведениях, в частности технического профиля; акцентировано внимание на тех вопросах, которые требуют научного решения в контексте реформирования национальной высшей школы.

***Ключевые слова**: студенты-иностранцы, высшее учебное заведение, технический профиль, профессиональная подготовка, историографический анализ.*

Sharapova O. Foreign Students Training in Ukrainian Higher Education Establishments as A Scientific Problem

A historiographical analysis of the problem of foreign students' training in Ukrainian universities is accomplished in the article. It is established that the given problem has been researched by both Ukrainian and foreign scholars. Thus, E. Volker, S. Spaulding, M. Fleck and others researched the history of foreign students' training in American schools from colonial times to the present, identifying the main trends of impact of foreign specialists training on the development of education in the US. Soviet researchers studied the following areas: studying Russian as a foreign language (O. Iskandarov, I. Chuksina), mastery of general scientific and general professional disciplines in a non-native language (M. Molotkov, L. Makarenkova, L. Sokolov). Ukrainian historiography presented several scientific papers and dissertations that reveal such aspects as: didactic principles of foreign students training in universities, including technical ones (E. Luzyk, A. Nikitin), formation of their cognitive needs (O. Rezvan), pedagogical conditions of organization of communication with foreign students in the educational process (O. Tetyanchenko), specific features of forming their communicative abilities (I. Al Shabul, O. Zhyhlo) adapting to the learning environment in Ukrainian Universities (M. Ivanov, I. Semenenko, N. Titkova).

In the article the attention is focused on such issues as: scientific-methodological guidance for the professional training of foreign students, the formation of self-reliant learning activity skills, interaction of higher education establishments and state social services in order to create comfortable living conditions for foreign students during their studies in Ukrainian universities.

***Key words:** foreign students, higher education establishment, technical education, professional training, historiographical analysis.*

УДК 378.147

В. М. ШЕВЧЕНКО
кандидат наук з державного управління, доцент
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ПРО УЗГОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ТА СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ОЧІКУВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ

У статті здійснено аналіз підходів узгодження змісту професійних стандартів і стандартів вищої освіти щодо критеріїв очікуваних результатів навчання фахівців із обліку і оподаткування. З огляду на те, що підготовка майбутніх фахівців здійснюється поступово, автором доведено, що на кожному рівні підготовки мають формуватимуться й відповідні професійні компетенції, які слід узгоджувати з професійними рівнями, зазначеними в Класифікаторі професій працівників. Такий підхід дозволить забезпечити наступність переходу від професійних стандартів (рівнів) із збереженням вимог роботодавців до стандартів (рівнів) вищої освіти, що надасть можливість досягти очікуваних результатів навчання, забезпечити набуття майбутнім фахівцям необхідних професійних компетенцій і забезпечити прозорість освітніх стандартів.

Ключові слова: *професійна компетентність фахівця з обліку і оподаткування, стандарти вищої освіти, національна рамка кваліфікацій.*

Сьогодні світова спільнота вступила в епоху експоненціально наростаючих змін у всіх сферах життєдіяльності людини. Зміна пріоритетів в економіці незалежної України висуває нові вимоги до фахівця з бухгалтерського обліку: професіоналізм, мобільність, здатність до творчої переробки все зростаючого потоку інформації та її компетентного використання у практиці, готовність і вміння переучуватися, самостійно поповнювати і вдосконалювати професійні знання та вміння. Все це в сукупності призвело до оновлення Переліку галузей знань і спеціальностей, відповідно до якого перед навчальними закладами вищої освіти постало завдання забезпечити підготовку фахівців за новою спеціальністю, а саме “Облік і оподаткування” [1].

Дослідженню проблем професійної підготовки приділялася певна увага [2 – 12], зокрема:

– особливостям професійної підготовки спеціалістів, теоретичним і методологічним її основам (С. Архангельський, С. Гончаренко, В. Гринькова, Т. Дмитренко, В. Євдокимов, І. Зязюн, І. Лернер, В. Лозова, С. Маринчак, І. Прокопенко та ін.);

– особливостям професійної підготовки спеціалістів економічного профілю (А. Абрамова, В. Бобров, А. Нісімчук, Л. Нічуговська, О. Падалка, О. Шпак та ін.);

– формуванню ключових професійних кваліфікацій (Л. Епштейн, Е. Калицький, Д. Мертенс та ін.).

© Шевченко В. М., 2015

Однак питання професійної підготовки майбутніх фахівців із обліку і оподаткування до сьогодні не було предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначення підходів узгодження змісту професійних стандартів та стандартів вищої освіти щодо очікуваних результатів навчання фахівців із обліку і оподаткування.

Нові соціально-економічні відносини в Україні, що пов'язані зі вступом до Європейського співтовариства, сприяли підвищенню вимог до конкурентоздатності вітчизняних фахівців і якості їх підготовки. Як відповідь на нові виклики розвитку сучасного трансформаційного суспільства зароджується нова парадигма освіти, що базується на концепції результатів навчання у вигляді компетенцій [13, с. 5]. Якщо технократична парадигма освіти, яка діяла у минулому столітті, ототожнювала якість професійної діяльності фахівця з поняттям "кваліфікація", то в межах нової концепції з'являється поняття "компетентність". Реалізація основних положень Болонського процесу в Західній Європі сприяла створенню "мови компетенцій" як найбільш зрозумілої між навчальними закладами вищої освіти і роботодавцями. Україна також долучилася до цього процесу.

У цьому контексті слід нагадати, що новий Закон України "Про вищу освіту" істотно змінив систему стандартів у сфері вищої освіти, тобто відповідність професійної підготовки майбутнього фахівця має визначатися *стандартами вищої освіти*, в яких мають бути певні вимоги до освітньої програми, в тому числі й перелік компетентностей випускника навчального закладу. Відповідно до ст. 1.13 закону ***компетентність*** – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, доктора філософії) [14].

Водночас у ст. 5.1 закону [14] встановлено відповідність між загальними вимогами щодо компетентності випускників різних рівнів вищої освіти та кваліфікаційними рівнями Національної рамки кваліфікацій (НРК), згідно з якими ***компетентність*** – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [16].

Отже, під *компетентністю* майбутнього фахівця з бухгалтерського обліку і оподаткування слід розуміти його *здатність* (або готовність) реалізувати свої знання, уміння, досвід, особисті якості для подальшої успішної діяльності. Тож виникає питання, а за якими критеріями має оцінюватися така "здатність", тобто що саме має бути результатом навчання фахівця на кожному рівні підготовки.

На нашу думку, за основу критеріїв оцінювання якості підготовки такого фахівця можна взяти перелік компетентностей, який наведено в НРК, враховуючи їх як *очікувані результати навчання* з урахуванням освітньо-

кваліфікаційних рівнів, узгодженими з відповідним рівнем професійної діяльності (визначаються Класифікатором професій працівників) [15] (рис. 1).

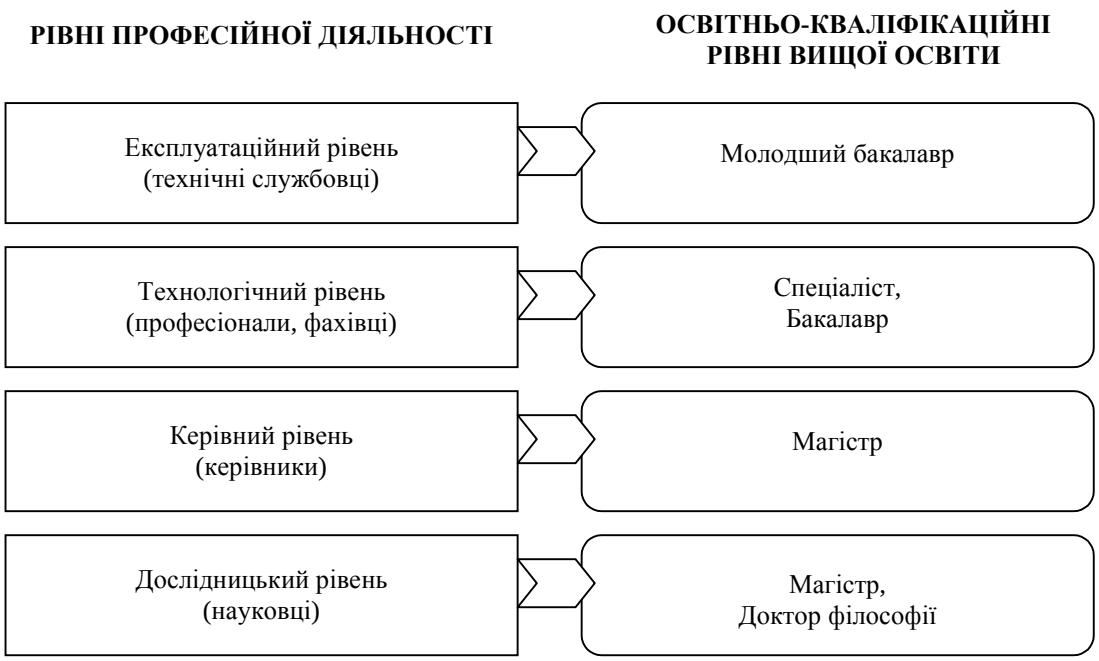

Рис. 1. Узгодженість професійних рівнів (паспортів професій) і рівнів вищої освіти (ОКР)

Враховуючи вищезазначене, можна провести певні паралелі, а саме: професійна компетентність ***магістра з обліку і оподаткування*** має відповідати професійним вимогам професійної групи "професіонали" (посада – провідний бухгалтер) або професійним вимогам професійної групи "керівника" (посада – головний бухгалтер). Відповідно до Класифікатора професій працівників кваліфікаційна характеристика головного бухгалтера визначає:

– завдання і обов'язки (забезпечує ведення бухгалтерського обліку; організовує роботу бухгалтерської служби, контроль за відображенням на рахунках бухгалтерського обліку всіх господарських операцій; здійснює заходи щодо надання повної, правдивої та неупередженої інформації про фінансовий стан, результати діяльності та рух коштів підприємства; здійснює контроль за веденням касових операцій, раціональним та ефективним використанням матеріальних, трудових і фінансових ресурсів та ін.);

– що повинен знати (закони України; Укази Президента України, постанови, розпорядження, рішення Кабінету Міністрів України, Національного банку України, положення (стандарти) бухгалтерського обліку та інші нормативно-правові акти Міністерства фінансів України щодо порядку ведення бухгалтерського обліку та складання фінансової звітності й ін.);

– кваліфікаційні вимоги (повна вища освіта відповідного напряму підготовки (магістр, спеціаліст); стаж бухгалтерської роботи за професіями керівників нижчого рівня: для магістра – не менше 2 років, спеціаліста – не менше 3 років).

Також професійна компетентність ***бакалавра з обліку і оподаткування*** має відповідати професійним вимогам "фахівці" (посада – бухгалтер).

Професійна компетентність ***молодшого бакалавра з обліку і оподаткування*** має відповідати вимогам професійної групи "технічні службовці" (посада – касир, обліковець).

Висновки. Отже, враховуючи те, що підготовка майбутнього фахівця здійснюється поступово, то на кожному рівні формуватимуться й відповідні професійні компетенції, які мають бути узгоджені з професійними рівнями, зазначеними в Класифікаторі професій працівників [15].

Такий підхід дозволить забезпечити наступність переходу від професійних стандартів (рівнів) із збереженням вимог роботодавців до стандартів (рівнів) вищої освіти, що надасть можливість досягти очікуваних результатів навчання, забезпечити набуття майбутнім фахівцям необхідних професійних компетенцій і забезпечити прозорість освітніх стандартів.

Порушені в статті питання не є вичерпаними й потребують доповнень і уточнень щодо структурних компонентів професійної компетентності фахівців із обліку і оподаткування.

Список використаної літератури

1. Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/ uk/cardnpd?docid= 248149695.

2. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе / С. И. Архангельський. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.

3. Гончаренко С. У., Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.

4. Гриньова В. М., Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування: навч. посібник / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. – Харків: Вид-во Вір овець А. П. "Апостроф", 2011. – 109 с.

5. Гриньова В. М. Про співвідношення понять "професіоналізм", "професійна культура", "професійна компетентність", "професійна підготовка" / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 45. – С. 74-84.

6. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения: [монография] / Дмитренко Т. А. – М.: "Прометей", 2003. – 327 с.

7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук. – метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 309 с.

8. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник для пед. навч. закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; "ОВС", 2002. – 400 с.

9. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В. І. Лозової. – Харків: "ОВС", 2006. – 496 с.

10. Прокопенко І. Ф., Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків, 1995. – 374 с.

11. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

12. Нічуговська Л. І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика / Л. І. Нічуговська. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. – 153 с.

13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К. І.С.", 2004. – 112 с.

14. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4. rada.gov.ua/laws/show/-1556-18/page6.

15. Державний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003-2010 (із змінами і доповненнями від 22.09.2015 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html.

16. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua. s45.ru.wbprx.com/laws/show/1341-2011-п.

17. Національна рамка кваліфікацій: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua.s45.ru.wbprx. com/laws/show/1341-2011-п.

Стаття надійшла до редакції 24.08.2015.

Шевченко В. Н. О согласования профессиональных стандартов и стандартов высшего образования относительно ожидаемых результатов обучения специалистов по учету и налогообложению

В статье проведен анализ подходов согласования содержания профессиональных стандартов и стандартов высшего образования относительно критериев ожидаемых результатов обучения специалистов по учету и налогообложению. Учитывая то, что подготовка будущих специалистов осуществляется постепенно, автором доказано, что на каждом уровне подготовки должны формироваться и соответствующие профессиональные компетенции, которые следует согласовывать с профессиональными уровнями, указанными в Классификаторе профессий работников. Такой подход позволит обеспечить преемственность перехода от профессиональных стандартов (уровней) с сохранением требований работодателей к стандартам (уровней) высшего образования, что позволит достичь ожидаемых результатов обучения, обеспечить приобретение будущим специалистам необходимых профессиональных компетенций и обеспечить прозрачность образовательных стандартов.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность специалиста по учету и налогообложению, стандарты высшего образования, национальная рамка квалификаций.*

Shevchenko V. About Approval of Professional Standards and Standards of Higher Education on Expected Learning Outcomes of Specialists in Accounting And Taxation

The article analyses approaches to harmonize the content of professional standards and standards of higher education concerning the criteria of the expected outcomes of the training of specialists in accounting and taxation.

Given the fact that the training of future specialists is carried out gradually, the author has proved that at each level of training must be formed and appropriate professional competences, which should be aligned with the professional levels that are listed in the Classifier of professions of workers.

This approach will ensure the continuity of the transition from occupational standards (levels) with the preservation requirements of employers to the standards (levels) of higher education, which will allow to achieve the expected learning outcomes, to equip future specialists with the necessary professional competencies and to ensure the transparency of educational standards.

Key words: *professional competence of a specialist in accounting and taxation, standards in higher education, national framework of qualifications.*

УДК 378.091.313

Г. М. ШМЕЛЬКОВА
доцент кафедри ділової комунікації

Н. Г. ШПАКОВА
викладач
Запорізький національний університет

РОЛЬ І МІСЦЕ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття привертає увагу до одного зі шляхів поліпшення якості освіти, ефективного управління підготовкою фахівців у вищій школі, а саме до підвищення рівня здійснюваного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Підкреслюється необхідність вивчити педагогічні умови застосування контролю як дієвого шляху стимулювання студентів до учіння. Висвітлено той факт, що рівень сформованості мотиваційної сфери проявляється через такі показники, як: глибина усвідомленості прагнень до знань, розвиток вміння висувати аргументовані вимоги щодо змісту навчання; міцність поєднання різних мотивів навчання; чіткість визначених цілей навчання; стійке бажання до отримання позитивних емоцій у ході навчально-пізнавальної діяльності, визначеність напрямку навчальних інтересів.

Ключові слова: *ефективність контролю, компонент навчання, стандартизований контроль, тестування за допомогою ПК, інноваційні технології навчання, функції контролю, мотиваційна сфера навчання, рівні самостійності навчально-пізнавальної діяльності.*

У сучасних умовах представники педагогічної науки ведуть пошук таких моделей навчально-виховного процесу у вищій школі, які б утвердили якісно нові взаємини між його учасниками. Вони повинні спрямовуватися на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя.

Орієнтування освіти на розвиток здібностей, творчих можливостей індивідуальності здійснюється лише за умов узгодженості дій у системі "студент↔викладач". Підгрунтям сучасних дидактичних концепцій є принцип співробітництва, що передбачає розуміння навчання як єдності підпроцесів учіння (навчально-пізнавальної діяльності студентів) і викладання (навчальної діяльності викладача). Успішна взаємодія членів навчального процесу досягається завдяки інтенсивному застосуванню проблемних, дослідницьких методів навчання, а також використанню форм забезпечення самостійної організації учіння, в основу яких покладено ідеї педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Одним із шляхів поліпшення якості освіти, ефективного управління підготовкою фахівців у вищій школі є підвищення рівня здійснюваного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

© Шмелькова Г. М., Шпакова Н. Г., 2015

Проблеми, пов'язані з цим обов'язковим компонентом навчального процесу, розглянуто та проаналізовано сучасною педагогікою і психологією за різними напрямами: розроблення інноваційних технологій навчання (А. М. Алексюк, А. О. Андрющук, І. М. Богданова, М. В. Гриньова, О. С. Зайцев, С. О. Заславська, та ін.); використання багатобальної шкали оцінювання ЗУН (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, П. М. Величко та ін.); визначення теоретичних проблем контролю як одного з методів педагогічного стимулювання (І. Є. Булах, Л. О. Одерій, М. М. Ржецький).

У процесі дослідження навчально-пізнавальної діяльності студентів вищої школи проявилися реальні суперечності між: новими вимогами до сучасного рівня знань, умінь і навичок майбутніх фахівців і не досить високим рівнем матеріально-технічної бази навчальних закладів; творчим рівнем викладання та репродуктивним характером учіння; загальним підходом до проведення лекцій, спрямованим на підготовку фахівця високої кваліфікації, й індивідуальним сприйняттям їхнього змісту студентами. Реальні суперечності свідчать про наявність проблеми, що потребує розв'язання.

Частково подолати суперечності сучасного навчального процесу, на нашу думку, можна впровадженням інноваційних технологій навчання, в яких чільне місце займає контроль за рівнем ЗУН, що істотно стимулює студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Все це спрямовано на створення індивідуальної моделі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності та точніше визначення реального рівня здобутих ЗУН кожного студента.

Існує необхідність вивчити педагогічні умови застосування контролю як дієвого шляху стимулювання студентів до учіння. Актуальність потреби в подальшому розробленні проблеми застосування контролю з метою педагогічного стимулювання, вдосконалення та практичного впровадження його в складі інноваційної технології навчання є беззумнівною.

Мета статті **–** виявити оптимальні педагогічні умови реалізації стимулюючої функції контролю ЗУН студентів вищої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити, що теоретичним обґрунтуванням педагогічного контролю є концепція навчання як системи (А. М. Алексюк, М. І. Махмутов, І. Я. Лернер). Вона включає викладання (діяльність викладача) та учіння (навчально-пізнавальна діяльність студентів), між якими існує прямий і зворотний зв'язок, що ґрунтується на контролі ЗУН. Психологічною сутністю стимулювання студентів до навчання є визначення контролю як єдності управління мотивацією суб'єкта учіння та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн). Позитивні мотиви, здібності та навчальні потреби лежать в основі продуктивного учіння; активна навчально-пізнавальна діяльність є умовою формування особистості, що й приводить до сформованої мотиваційної сфери, яка реалізується за допомогою педагогічного стимулу у вигляді контролю.

Дидактична поліфункціональність контролю підкреслює його багатозначність. Неоднозначність, відсутність єдності у ставленні студентів і викладачів до реалізації функцій контролю потребує пошуку шляхів здійснення цього процесу. З урахуванням існування зв'язку між функціями контролю експериментально визначено провідні серед них (навчаюча, стимулююча, контролююча), підвищення рівня реалізації яких, на наш погляд, є важливим засобом зростання ефективності навчання студентів. Із уведенням у навчальний процес нових технологій з'являються нові нетрадиційні форми та методи контролю. У цьому плані заслуговують уваги праці М. А. Бондаренка, Н. М. Буринської, І. Є. Булах, Н. Д. Наумова, В. Н. Нуждіна, Л. П. Одерія, В. Л. Рисс.

Часткове вирішення деяких методичних питань не розв'язує всіх проблем контролю за навчальними досягненнями студентів у цілому. Пошуки шляхів вдосконалення контролю свідчать про те, що впровадження його стандартизації, певною мірою, сприяє підвищенню його ефективності. Оцінювання, яке здійснюється в ході контролю ЗУН, стимулює студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, а отже, виступає навчаючим фактором, що зумовлює позитивні результати навчального процесу.

Дієвими показниками дидактичної ефективності контролю ЗУН є періодичність, умотивованість навчально-пізнавальної діяльності, індивідуалізація та диференціація.

Студенти-першокурсники вважають, що ускладнення в навчально-пізнавальній діяльності зумовлюються об'єктивними причинами, недооцінюючи при цьому роль суб'єктивних, хоча експериментальні дані свідчать про їхню дієвість і дають підставу вважати їх провідними.

Найбільшу інформацію про якість навчально-пізнавальної діяльності студентів несе той вид контролю, вимоги до якого задовольняються більшою мірою.

Усі види контролю за навчально-пізнавальною діяльністю реалізуються в певних формах, методах і прийомах. Найкраще відповідає вимогам і має переваги стандартизований метод контролю ЗУН, який можна застосувати в більшості існуючих видів контролю. Найзручнішим при цьому є використання тестів із вибірковими відповідями, які позитивно змінили показники інтелектуально-пізнавального процесу [1]. Вищі показники спостерігаються в тій експериментальній групі, в якій використовували комп'ютерні тести, де умов стандартизації проведення контролю більше.

Необхідно зазначити, що традиційна система контролю не підвищує інтересу до навчання, студенти задовольняються інформативним викладом навчального матеріалу та мінімумом відповідної літератури, що свідчить про низький рівень активності навчально-пізнавальної діяльності. Розв'язання проблеми підвищення рівня ЗУН полягає в застосуванні інноваційних технологій із використанням такого контролю, який стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку їхньої само-

стійності, приводить до підвищення рівня якості загальної підготовки, а також до виявлення та розвитку творчих здібностей кожного студента.

Запроваджена тематично-рейтингова система оцінювання ЗУН студентів створює ситуацію значущості всього процесу перевірки й оцінювання. Навчальні досягнення оцінюються за багатобальною шкалою, що замінила традиційну чотирибальну шкалу. Введення її дає змогу бачити реально досягнуті студентами навчальні успіхи, стимулювати їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяти навчальній змагальності тощо. Чим точніше оцінено ЗУН студента, тим якіснішою є інформація, яка необхідна для організації подальшої діяльності викладача, а також діяльності студента у навчанні [2].

Засвоєння знань являє собою складну психолого-педагогічну діяльність, в якій задіяно емоційно-вольові й інтелектуально-пізнавальні процеси. Значна роль в ефективній організації засвоєння ЗУН належить обраній системі оцінювання, яка використовується в ході контролю.

Рівень реалізації планів організації діяльності зумовлюється рівнем відповідної мотивації, яка передбачає з'ясування і задоволення потреб студентів у процесі успішного використання ними визначених завдань. Співвідношення при використанні дидактичних елементів у навчанні залежить від можливостей і вміння викладача задіяти якомога більше компонентів мотиваційної сфери на всіх етапах засвоєння знань.

При використанні тематично-рейтингової системи оцінювання ЗУН студентів цей процес включає: визначення освітніх вимог предмета, нормативної основи навчальної дисципліни (освітніх стандартів) і проекцію їх на кожну частину навчального матеріалу, вивчення якої перевіряються й оцінюються; донесення до студентів і усвідомлення ними змісту ЗУН, які еквівалентні тій чи іншій якісній і кількісній оцінці; використання різних форм, методів та засобів оцінювання; вибір системи опорних оцінок із даного навчального предмета, яка відповідає його специфіці, забезпечує цілісне й об'єктивне оцінювання кожного студента і є посильною для реалізації викладачем; встановлення коефіцієнта вагомості кожної з кількісної оцінки й математичного механізму підсумовування їх за певний вид виконаних навчальних робіт і дисципліну загалом; встановлення математичних підходів до визначення рейтингового показника студента, на основі якого визначають його рейтинг на курсі; аргументування (зіставлення реальних знань із визначеними стандартами і змістом кожної якісної та кількісної оцінки) результатів оцінювання за будь-який вид роботи, виконаної студентом.

У разі наявності перелічених елементів оцінювання якісна та кількісна оцінка виконують відповідну стимулюючу функцію, сприяють виникненню у студентів відповідних внутрішніх мотивів, спонукають їх до систематичної розумової праці, зумовлюють саморух до саморозвитку і самозбагачення, самоорганізації студента в навчально-пізнавальній діяльності.

Ефективність здійснюваного контролю зумовлюється готовністю студента до нього. Рівень готовності залежить від ряду об'єктивних і суб'єктивних факторів. Тривожність – один із суб'єктивних факторів, який істотно впливає на динаміку формування готовності, зумовлює кінцеві результати контролю ЗУН студентів [3]. Внаслідок впливу тематично-рейтингової системи оцінювання ЗУН тривожність набуває тенденції до зменшення. Це сприяє поліпшенню емоційного стану студентів у ході навчального процесу. При цьому змінюється напрямок діяльності студента – із "спрямованості на себе" на "спрямованість на справу".

Зважаючи на широкі можливості реалізації стимулюючої функції контролю, що досягається за допомогою тематично-рейтингової системи оцінювання, особливого значення набуває визначення методики та техніки її застосування в навчальному процесі. Впровадження тематично-рейтингової системи оцінювання послідовно проходить три етапи: підготовчий, діяльнісний і заключний. Переваги тематично-рейтингової системи оцінювання порівняно з традиційною полягають у тому, що: тематично-рейтингова система оцінювання призводить до взаємопов'язаності всіх понять, правил, теорій, законів, а це, в свою чергу, сприяє логічному сприйманню теми та навчальної дисципліни; забезпечує багаторазове повторення навчального матеріалу та його свідоме засвоєння; ширше використовуються міжпредметні зв'язки. Систематично здійснюване оцінювання веде до кращої реалізації провідних функцій контролю. Крім того, тематично-рейтингова система оцінювання істотно впливає на різні види, форми та методи навчання.

У визначенні рейтингу студента діяльність викладача проходить два етапи: 1) оцінювання всіх видів навчальних робіт на заняттях (поточний рейтинг); 2) сума балів за попередній етап підсумовується з балами, одержаними на іспиті (підсумковий рейтинг).

Запровадження тематично-рейтингової системи оцінювання, що входить до системи контролю, сприяє вдосконаленню методики проведення лекційних, лабораторних і семінарських занять, визначенню важких для засвоєння фрагментів теми, підвищенню рівня професійної підготовки. Тематично-рейтингова система оцінювання ЗУН студентів застосовується до такого виду опорних робіт, як тестування (комп'ютерне і безмашинне). Об'єктивність контролю та єдність вимог при комп'ютерному тестуванні забезпечується завдяки більшій відокремленості процедури оцінювання від педагога. У межах тестових завдань реалізується діяльність розпізнавання та діяльність відтворення знань і виконання дій за алгоритмом (у стандартних і нестандартних умовах). Формування бази для виявлення творчого потенціалу студента без тестових завдань значно уповільнюється. Результати опитування, анкетувань студентів стосовно стимулюючої функції контролю у тематично-рейтинговій технології навчання засвідчують про її більшу дієвість порівняно з проявом цієї функції під час традиційного навчання.

Висновки. Таким чином, треба зазначити, що контроль ЗУН як необхідний компонент навчального процесу зумовлює діяльність викладача, яка включає дії, спрямовані на підвищення готовності студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Рівень сформованості мотиваційної сфери проявляється через такі показники, як: глибина усвідомленості прагнень до знань, розвиток вміння висувати аргументовані вимоги щодо змісту навчання; міцність поєднання різних мотивів навчання; чіткість визначених цілей навчання; стійке бажання до отримання позитивних емоцій у ході навчально-пізнавальної діяльності, визначеність напрямку навчальних інтересів.

Ефективність контролю як компоненту навчання зумовлюється оптимальним поєднанням різних його видів. Стандартизований контроль, в основі якого лежить тестування за допомогою ПК, є важливим компонентом інноваційних технологій навчання, спрямованих на розвиток особистості. Використання ПК як засобу навчання дає змогу підвищити частоту контролю за кожним елементом знань, потрібних для засвоєння; підвищити рівень реалізації однієї з провідних функцій контролю – стимулюючої; диференціювати й індивідуалізувати контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Це позитивно позначається на формуванні їхньої мотиваційної сфери учіння, рівні самостійності навчально-пізнавальної діяльності і, як наслідок, на рівні навченості та научуваності. Ефективність викоритання ПК під час контролю зумовлюється адекватним змістовим і методичним забезпеченням цього процесу.

Список використаної літератури

1. Бочарнікова В. М. Вплив тестового контролю на сприймання студентами лекційного матеріалу / В. М. Бочарнікова // Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України / Зб. ст. Доповіді шостої Української наук. – метод. конф.. – Одеса, 1998. – Ч. 1. –С. 46–52.

2. Гетало В. П. Проблеми модернізації навчального процесу з урахуванням потреб малого бізнесу / В. П. Гетало // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 49–50.

3. Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних техно- логій: вимоги сучасності / Л. М. Гурч // Проб. і персп. розв. фін. систе- ми України. – 2003. – Вип. 9. – С. 151–153.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.

5. Ситуаційна методика навчання: ук- раїнський досвід. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 19–27.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Шмелькова Г. М., Шпакова Н. Г. Роль и место инновационных методов контроля в учебном процессе высшей школы

Статья привлекает внимание к одному из путей улучшения качества образования, эффективного управления подготовкой специалистов в высшей школе, а именно к повышению уровня осуществляемого контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов. Подчеркивается необходимость изучить педагогические условия применения контроля как действенного пути стимулирования студентов во время обучения. Считается несомненной актуальность потребности в дальнейшей разработке

проблемы применения контроля с целью педагогического стимулирования, совершенствования и практического внедрения его в составе инновационной технологии обучения. В ходе исследования обнаружены оптимальные педагогические условия реализации стимулирующей функции контроля успеваемости студентов высшей школы. Основательно доказано, что контроль успеваемости как необходимый компонент учебного процесса предопределяет деятельность преподавателя, которая включает действия, направленные на повышение готовности студентов до учебно-познавательной деятельности. Отражен тот факт, что уровень сформированности мотивационной сферы проявляется через такие показатели, как глубина осознанности стремлений к знаниям, развитие умения выдвигать аргументированные требования относительно содержания обучения; прочность сочетания разных мотивов обучения; четкость определенных целей обучения; стойкое желание к получению позитивных эмоций в ходе учебно-познавательной деятельности, определенность направленности учебных интересов.

Ключевые слова: *эффективность контроля, компонент учебы, стандартизированный контроль, тестирование с помощью ПК, инновационные технологии учебы, функции контроля, мотивационная сфера учебы, уровни самостоятельности учебно-познавательной деятельности.*

Shmelkova G., Shpakova N. A Role and Place of Innovative Methods of Control in Educational Process of Higher School

The article is devoted to one of ways of educational quality improvement, effective management preparation of specialists at higher school, to the increasing of level of the control in educational activity of students. A necessity to learn the pedagogical terms of control application as an effective way of stimulation of students to studying is underlined. The significant actuality of necessity is considered in future to development of problem of application of control with the aim of pedagogical stimulation, perfection and practical introduction of innovative technology of studies. During the research it has been found out the optimal pedagogical terms of realization of stimulating function of control of students studying at higher school. It is thoroughly well-proved that control of studying is the necessary component of educational process. It is pointed out that teacher's activity, that includes the actions sent to the increase of readiness of students to educational-cognitive activity is very important. It has been shown, that the level of motivational sphere formed can be shown up through such notions, as the depth of realized aspiring to knowledge, development of ability to pull out the argued requirements in relation to maintenance of studies; durability of combination of different reasons of studies; clearness of certain goals of studies; proof desire to the receipt of positive emotions during educational-cognitive activity, definiteness of direction of educational interests.

It has been defined that control objectiveness and general requirements in computer testing are carried out due to disunity of assessment from the teacher. Within the framework of tests recognition activity and reproduction of knowledge activities and action performing are fullfilled. The basic forming to identify creative potential of students without tests become rather slow. It has been found out that control functions in context-ranking technology are active comparing to the traditional way of studying.

Key words: *efficiency of control, components of studies, standardized control, testing by means of the personal computer, innovative technologies of studies, control function, motivational sphere of studies, levels of independence of educational-cognitive activity.*

УДК 371.314

І. О. ЯБЛОЧНІКОВА
докторант
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ГРЕЦІЇ

У цій публікації розкрито сукупність організаційних аспектів, що стосуються здійснення підготовки та формування професійної компетентності магістрів фінансової сфери у вищих навчальних закладах південних країнах Європи, зокрема, у Греції, а також з'ясовано можливість запозичення відповідного позитивного досвіду закордонних колег у систему вищої освіти України.

Ключові слова: *професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в європейських державах.*

Глобальна економічна криза, що вирує у Європі й світі, вимагає від фахівців багатьох галузей соціально-економічних відносин багатьох країн прикладати неабиякі зусилля для підтримки функціонування підприємств, установ і організацій різних форм власності на більш-менш достойному рівні. У цій діяльності не останню роль відіграють фінансисти. Достатній рівень фінансового забезпечення, його планування і прогнозування дозволяє різним структурам нормально існувати й успішно розвиватися. Система вищої освіта не може бути та й, фактично, не є стороннім спостерігачем щодо реалізації діяльності по подоланню кризових явищ в економіці. По суті справи, перед освітянами усіх країн, в тому числі й України, постають глобальні завдання, вирішення яких беззаперечно сприятиме перемозі над зазначеними вище кризовими явищами. По-перше, це – поповнення кадрового резерву, склад якого цілком природнім шляхом поступово змінюється, висококваліфікованими фахівцями, здатними швидко й адекватно реагувати на зміни ситуації в економічні й фінансовій сферах. А по-друге, наукова розробка сучасних дієвих методів, принципів, технологій та засобів впливу на економіку й фінанси, котрими мають бути озброєні випускники вишів, для ефективного й результативного виконання ними посадових обов'язків.

Вказані вище завдання є комплексними і мають бути цілком узгодженими із парадигмою розвитку сучасного суспільства. Вони є наднаціональними. Негативні явища й наслідки світової економічної кризи не можливо подолати самотужки на рівні лише однієї окремо взятої держави. Для цього потрібні зусилля усієї спільноти, обмін позитивним досвідом, в тому числі досвідом діяльності в освітній сфері. Україна обрала шлях до Європейської Унії, до європейських цінностей, а тому аналіз позитивних моментів діяльності освітян "старого світу" та їх запозичення є цілком природнім. Логічний зв'язок між рівнем розвитку соціально-економічних відносин та компетентністю фахівців, котрі організують та реалізують зазначений розвиток є очевидним. Відповідно, науковці-педагоги України мають проявити інтерес

© Яблочнікова І. О., 2015

до здобутків колег з Європи у справі формування компетентності професіоналів, зокрема фінансистів [1].

Метою даної статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах південно-європейських країн, зокрема у Греції, а також з'ясування можливості запозичення відповідного позитивного досвіду.

У свій час, досить багато як вітчизняних, так і закордонних науковців-педагогів приділяли увагу питанням, що стосуються формування професійної компетентності спеціалістів взагалі, та економічного та фінансового профілів зокрема. Про це свідчать чисельні наукові й науково-методичні публікації Г. Астапової, Д. Бабашева, О. Воронкової, М. Голованя, І. Демури, Ю. Деркача, Л. Дмитриченко, Л. Дибкової, А. Дорофеєва, А. Єпіфанова, Р. Квасницької, Г. Копил, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Онушкіна, С. Пілецької, Г. Старостенко, Г. Чепорової, С. Яблочнікова [2] та інших дослідників. Ними також реалізовано науково-педагогічний пошук та обґрунтування ефективних шляхів модернізації економічної та фінансової освіти в Україні та пострадянських державах.

Потрібно зауважити, що, фактично, до глибокого і системного аналізу позитивного досвіду закордонних колег у справі формування професійної компетентності фахівців з економіки у європейських країнах вітчизняні науковці-педагоги, за окремими виключеннями, майже не вдавались. В якості прикладів таких виключень, потрібно зазначити дослідження Л. Отрощенко, що опікувалась у низці публікацій підготовкою фахівців зовнішньоекономічного профілю у Німеччині та В. Третька, котрий дослідив систему підготовки у ВНЗ магістрів-міжнародників. Узагальнення результатів досліджень цих науковців, у свій час дозволило керівництву освітньої галузі України з'ясувати позитивні аспекти організаційного і педагогічного досвіду європейських колег та сформулювати рекомендації щодо його ефективного використання під час реформування системи вищої освіти й інтеграції до європейського простору.

Однак, працівники освітньої сфери й багатьох інших європейських країн, в тому числі й півдня Європи, зокрема Греції і Кіпру, теж мають успіхи й здобутки в забезпеченні досить високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь та навичок фахівців-фінансистів, а також багатовікові традиції здійснення діяльності в галузі вищої освіти. Приклади практичного застосування цими фахівцями здобутих навичок віддзеркалюється у конкретних справах. Достатньо, на нашу думку, згадати успішне подолання глибокої кризи в економіці Греції у 2015 році чи вельми стабільну фінансову ситуацію на Кіпрі. На жаль, організаційні аспекти й розроблені у цих південно-європейських державах методологічні принципи гарантування відповідної якості підготовки і компетентності фінансистів залишились поза увагою вітчизняних науковців.

У даній публікації ми зупинимося на відповідних аспектах підготовки магістрів-фінансистів лише у Греції та на Кіпрі. Зокрема, вищу освіту у

Греції можна отримати в університетах, технологічних інститутах, академіях. Окремої уваги заслуговує Відкритий Університет, що пропонує програми вищої освіти, котрі реалізуються в межах заочної форми навчання для різноманітних вікових категорій та соціальних груп. Рівень викладання у ВНЗ цієї країни вельми високий. Більшість викладачів окрім основної роботи здійснює наукові дослідження за кордоном, а студенти грецьких вишів традиційно займають призові місця у різноманітних європейських олімпіадах і конкурсах.

На відміну від більшості європейських країн, термін базового курсу навчання в грецьких університетах – чотири роки, що еквівалентно умовам отримання базової вищої освіти в Україні (бакалавріат). Це є наслідком того, що освітяни Греції фактично не взяли на озброєння положенні Болонської декларації, а, в певному сенсі, пішли власним шляхом і у низці аспектів отримали перевагу. Однак, поряд із національними вищими навчальними закладами у Греції функціонує достатня кількість вишів, що є філіалами закордонних. Саме вони й притримуються схеми "ліцензіат-магістр-доктор". Незважаючи на таке розмаїття підходів стосовно реалізації освітньої діяльності, дипломи грецьких ВНЗ визнаються у європейських країнах й високо цінуються.

На території цієї, порівняно із іншими, невеликої країни функціонує більш ніж 20 університетів, котрі пропонують абітурієнтам навчання в галузі гуманітарних, природничих, технічних, соціальних наук, охорони здоров'я, мистецтва, а також економіки й фінансів. Фундаментальну освіту можливо отримати у найстаріших ВНЗ Греції – Афінському університеті й Університеті імені Аристотеля в Салоніках. Поряд із зазначеними, високі рейтинги сьогодні мають наступні спеціалізовані виші: Афінський університет економіки й бізнесу; Школа бізнесу, що розташована на о. Хіос; Університет "Пантеон"; Македонский університет та Цетральногрецький університет (м. Ламія).

Потрібно зазначити, що університети Греції в цілому, у відповідності до статті 1 Закону №3685 від 2008 р. несуть повну відповідальність за планування програм, організацію і зміст навчання у магістратурі, а також мають право надавати випускникам цих програм ступінь магістра. Зокрема, Афінський університет, діючи в контексті власної місії, робить відчутний внесок у реалізацію концепції безперервної освіти протягом усього життя та постійного підвищення кваліфікації громадян. Якість навчання у даному виші – досить висока, а тому його дипломи визнаються іноземними навчальними закладами.

Магістерські програми в галузі прикладної економіки й фінансів, в Афінському університеті реалізуються майже 20 років. Вони отримали широке визнання з боку академічної спільноти і ринку праці. Випускниками цієї магістерської програми укомплектовані, зокрема, фінансові відділи у приватному і державному секторах, банки, фінансові компанії, міністерства, міжнародні організації, аудиторські фірми у Греції та за кордоном.

Одним з прикладів такої програми є магістратура за спеціальністю “Фінанси і банківська справа, економічна політика і розвиток”. Назва програми адекватно віддзеркалює її структуру і зміст. Її родзинкою є те, що усі елементи програми налаштовують майбутніх фінансистів на практичну діяльність по формуванню економічної політики установ, організацій і підприємств, націлену на динамічний розвиток. Управлінський аспект, відповідно до мети, є основним. Друга особливість програми – підготовка до навчання в докторантурі. Загальний обсяг програми – 90 кредитів, що реалізуються протягом 3-х семестрів.

В першому семестрі викладаються чотири “магістральних” курси, а саме: прикладна статистика – економетрика; прикладна математика і чисельні методи; мікроекономіка: теорія й політика; макроекономіка: теорія й політика. Таким чином, у магістрів формуються фундаментальні засади наукового розуміння макро- і мікроекономічних процесів, а також навички реалізації їх системного аналізу. У другому семестрі магістральних навчальних курсів лише три: фінансовий аналіз; наука управління та дослідження операцій; податково-бюджетна політика. Поряд із зазначеними “магістральними” курсами магістранти мають опанувати протягом другого та третього семестрів навчання по два факультативних курси за вибором, в залежності від обраної спеціалізації.

Для спеціалізації “Фінанси та банківська справа” це – корпоративний фінансовий менеджмент; фінансові ринки; інвестування; управління ризиками; установи ринків капіталу; корпоративне управління; фінансовий аналіз; європейські інститути грошово-кредитної політики; мікроекономіка фінансового посередництва; аналіз витрат і доходів; макроекономічні й фінансові вимоги; фінансові моделі; фінанси ринку нерухомості). А для спеціалізації “Економічна політика і розвиток” – міжнародний розвиток; європейська грошово-кредитна політика; установи ринків капіталу і банки; економіка та оточуюче середовище; політика регулювання конкуренції; податково-бюджетна політика; міжнародна торгова політика; європейські інститути грошово-кредитної політики, як локомотиви економіки; прикладна політика розвитку; аналіз витрат и доходів; актуальні проблеми грецької, європейської та світової економіки.

Крім того, в першому, другому і третьому семестрах магістранти відвідують практичні заняття (три модулі семінарів) з предметів, що не входять до переліку “магістральних”. Вони спрямовані на практичне застосування набутих теоретичних знань і вирішення конкретних питань, зокрема: кількісний аналіз, економетричні додатки, робота в інтегрованих обчислювальних середовищах тощо. До першого модуля входять: економіка й прийняття рішень; організація і управління персоналом; організаційна поведінка, лідерство; фінансовий аналіз; стратегічний менеджмент й інновації. До другого: організація і практика діловодства; інформаційні системи в управлінні підприємством; програмування; управління даними. Семінари третього моду-

ля: кількісні методи і статистика; дослідження операцій; аналіз даних; методи реалізації досліджень.

Потрібно зазначити, що практичні заняття у другому і третьому семестрах спрямовані на реалізацію практичної допомоги у виконанні випускної роботи – магістерського дослідження, в тому числі із застосуванням комп'ютерної техніки й відповідних прикладних програм, тема якої затверджується на початку другого семестру. Наукове керівництво дисертаціями здійснюють спільно знані науковці факультету економіки і викладачі кафедри, на якій реалізується навчальна програма. Для отримання ступеня магістра необхідно отримати з усіх предметів оцінку не менше ніж п'ять балів та у підсумку середній бал не нижче ніж 6,5.

Взагалі навчання за такою програмою є напруженим і спрямовує зусилля магістранта на опанування знань, котрі дійсно йому знадобляться у практичній діяльності фінансиста, а також під час здійснення наукових досліджень. Майже аналогічними за структурою є й інші магістерські програми Афінського університету з підготовки магістрів-фінансистів. Такими програмами є "Державний аудит" та "Прикладний облік та аудит". Вони реалізуються у відповідності з Законом Грецької республіки L.3693/2008 "Гармонізація грецького законодавства з Директивою 2006/43 Європейської Унії стосовно обов'язкового аудиту річної бухгалтерської та консолідованої звітності" і Указу Президента Греції 226/1992 "Про рекомендації по організації навчання та роботи сертифікованих аудиторів й дипломованих бухгалтерів".

Зокрема програми "Державний аудит" та "Прикладний облік та аудит", на відміну від попередньо розглянутої "Фінанси і банківська справа", мають термін реалізації чотири семестри. Це обумовлено специфікою підготовки висококваліфікованих аудиторів та бухгалтерів, а також необхідністю, окрім безпосереднього опанування змісту навчальної програми, скласти іспити у відповідності до вимог певної професійної асоціації. Лише при умові успішного складання таких іспитів випускники-магістри вносяться до державного реєстру професійних бухгалтерів й аудиторів, що надає право здійснювати трудову діяльність в обраній сфері і займати керівні посади.

Основними курсами першого семестру підготовки за програмою "Прикладний облік та аудит" є: мікроекономічний аналіз, фінансова математика, статистика та кількісні методи, бухгалтерський облік у компаніях, стандартизація обліку. У другому: корпоративні фінанси і ринки, аудит, стандартизація обліку – II, податкове законодавство, трудове право та фінансове забезпечення, макроекономічний аналіз. У третьому: спеціальні теми бухгалтерського обліку, соціальне страхування, корпоративні фінанси та ринки, інформаційні технології в обліку, управлінський облік. На завершальному етапі магістрати опановують: податковий облік, правила міжнародного аудиту, облік і аудит державного сектора економіки. Під час навчання використовується комплексний підхід до спілкування викладачів

із студентами, а саме: безпосередньо на лекціях і семінарах, відвідування яких є обов'язковим; в дистанційному режимі із використанням комунікаційних технологій.

Конкуренцію Афінському університету на ринку освітніх послуг грецької столиці створює Афінський університет економіки і бізнесу, департамент бухгалтерського обліку і фінансів якого є порівняно новим структурним підрозділом (засновано у 1999–2000 начальному році на умовах спільного фінансування Міністерства освіти Греції та Європейської Унії). Він пропонує високоякісну освіту, що користується сталим попитом. Створено добре структурований навчальний план, котрий відповідає стандартам та програмам найкращих вишів Європи і Америки. Разом із тим, програма є адаптованою до грецької реальності й направлена на задоволення професійних потреб бухгалтерського обліку і фінансового сектора країни. Зокрема, забезпечується відмінна підготовка студентів у питаннях, пов'язаних з фінансовими операціями й організацією обліку і аудиту в приватному та державному секторах.

Крім того, студенти набувають спеціалізованих знань, необхідних для роботи в кредитних установах, на фінансових ринках і ринках капіталу. Такі спеціалізовані курси формують передові наукові знання в галузі бухгалтерського обліку і фінансів, що досить добре поєднують теорію з практикою. Зокрема, освітнє поле програм магістратури даного департаменту є досить широким. Це – "Бухгалтерський облік та фінанси" (денна та заочна форми навчання), "Фінанси та управління міжнародними перевезеннями вантажів" (денна та заочна форми навчання), випускники якої набувають ступінь магістра в галузі міжнародного судноплавства, фінансів та управління) та інші. Випускниками програм укомплектовані робочі місця у фінансових відділах в приватному й державному секторах, банки, фінансові компанії в Греції та за кордоном, департаменти в міністерствах й муніципалітетах. Після закінчення навчання випускники автоматично звільнюються від частини випробувань, необхідних для отримання багатьох грецьких і міжнародних професійних сертифікатів.

Особливістю магістерських програм цього департаменту є те, що навчання на денній формі реалізується протягом двох, а на заочній – чотирьох семестрів. Навчальний процес є досить інтенсивним, а відвідування занять обов'язковим. Студенти, що пропустили більш ніж третину "контактних" навчальних годин повинні брати курс вдруге. Залікові заходи з предметів передбачають врахування виконання магістрантами індивідуальних і командних завдань, а також здачу письмових чи усних іспитів. Отримання негативні оцінок з двох і більше дисциплін призводить до відрахування з магістратури.

Абітурієнти зазначених магістерських програм повинні мати глибокі знання з іноземної мови, якість яких підтверджується наявністю сертифікатів IELTS, TOEFL або TOEIC із досить високим середнім балом. Ця вимога обумовлена тим, що частину навчальних курсів магістранти опановують на

англійській мові. Обов'язковим також є виконання магістерського дослідження, котре реалізується в другі половині програми, та на яке відведено 15 кредитів ECTS. Крім того, в другому семестрі денної форми навчання студенти опановують два обов'язкових курси, обсягом у 5 ECTS кожен та низку додаткових курсів загальним обсягом 20 кредитів ECTS.

Перший семестр денної форми навчання за програмою "Фінанси та управління міжнародними перевезеннями вантажів" є вельми насиченим – п'ять основних курсів обсягом по 5 кредитів ECTS кожен (фінансовий та управлінський облік, фінансовий менеджмент, корпоративні фінанси, кількісні методи у фінансах, морські економіка й бізнес), а також два додаткових (міжнародна економіка, міжнародна морська торгівля товарами) по 2,5 кредити. Більше того, у зв'язку із фактично скороченим терміном навчання обов'язковим є опанування інтенсивного підготовчого курсу протягом трьох тижнів, під час якого абітурієнти вивчають елементи математики та статистики для бізнесу. Успішне опанування цього підготовчого курсу є умовою вступу на програму.

Досить престижним для майбутніх фінансистів у Греції є навчання за магістерськими програмами в Університеті Македонії (департамент бухгалтерського обліку та фінансів – програма "Управлінський облік і фінансовий менеджмент) та Університеті центральної Греції (м. Ламія). Зокрема, останній пропонує розмаїття таких програм, а саме: "Магістр в галузі міжнародного бухгалтерського обліку, аудиту та фінансового управління", "Магістр банківської справи та фінансів", "Магістр в галузі управління (спеціалізація "Фінанси") й т. ін. На нашу думку, програма "Магістр банківської справи та фінансів" є в певному сенсі показовою щодо навчання магістрів у Греції. Вона задовольняє потреби випускників вишів попередніх років, забезпечує оптимальне поєднання теорії та практичний підхід до вирішення фінансових питань бізнесу або фінансової установи.

Програма містить декілька основних модулів, а саме: фінансова економетрика; основи фінансів; комерційні та інвестиційні банківські послуги; фінансова звітність і аналіз; боргові та валютні ризики; корпоративні фінанси; кредитний аналіз й прийняття рішення про запозичення у банка; управління активами (кожен по 6 кредитів ECTS), а також чотирьох факультативних курсів за вибором студента з наступного переліку: залучення капіталу, злиття та поглинання, оцінка компанії, глобальні ринки капіталу, технічний аналіз, ділова етика та соціальна відповідальність, підприємництво, управління ризиками у банківській справі, похідні фінансові інструменти, корпоративне управління, поведінкові фінанси, фінансові послуги, фінансове право, фінансові інститути. Випускники програми окрім підготовки магістерської дисертації мають також підготувати й захистити фінансовий чи інвестиційний проект, що повинен мати суттєву практичну складову та бути важливим для майбутньої кар'єри.

Усе зазначене вище можна також й застосувати до характеристики магістерських програм Університету Пірея (кафедра банківської справи та

фінансових ринків – програма "Банківські та фінансові ринки", що реалізується на англійській мові) та афінського Університету "Пантеон" політичних та соціальних наук (департамент економічного та регіонального розвитку – програма "Прикладна економіка та управління" із спеціалізація ми "Економіка ринку нерухомості" та "Фінанси та ринок нерухомості"). Остання є досить ґрунтовною та реалізується протягом чотирьох семестрів. Вона направлена на підготовку та перепідготовку державних та муніципальних службовців та представників потужного бізнесу. Особлива увага приділяється аналізу управлінських аспектів фінансової сфери.

Перераховані магістерські програми, забезпечують ринок праці не тільки Греції, а й інших країн Європи та світу висококваліфікованими фахівцями у галузі фінансів, котрі здатні забезпечити і власний добробут, і добробут держави та суспільства. Досить схожими на грецьку є система вищої професійної освіти, й зокрема магістерська підготовка фінансистів Кіпру. Однак, у зв'язку із обмеженнями щодо обсягів статті, ми її основні аспекти розглянемо у наступних науково-методичних публікаціях.

Висновки. Грецька вища професійна освіта, й зокрема фінансова, має суттєві здобутки. Її структура та зміст не зовсім вписується в поширені у Європі освітні стандарти. Однак, саме особливості організації підготовки магістрів у вишах Греції, котрі враховують і загальноєвропейські тенденції, і так би мовити національний "колорит" фінансової сфери, дозволили забезпечити відповідний рівень якості, престиж і визнання дипломів у більшості країн світу, а також гарантоване працевлаштування випускників на батьківщині і за кордоном. Розглянуті нами в цій публікації організаційні аспекти реалізації магістерської підготовки та відповідного формування професійної компетентності магістрів-фінансистів, у південно-європейських державах, надають можливість вітчизняним науковцям-педагогам запозичити позитивний досвід закордонних колег, з метою успішного впровадження його у освітній сфері України.

Список використаної літератури

1. Яблочникова І. О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / С. Л. Яблочніков, І. О. Яблочнікова // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – 2013. – № 4. – С. 166 –174.

2. Яблочніков С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю / С. Л. Яблочніков // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя (Псих. – пед. науки). – Ніжин: НДУ, 2012.– №3. – С.136 –139.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2015.

Яблочникова И. О. Подготовка магистров-финансистов в Греции

В данной публикации раскрыта совокупность организационных аспектов, касающихся осуществления эффективной подготовки и успешного формирования профессиональной компетентности магистров финансовой сферы в высших учебных заведениях европейских стран, в частности – Греции. Уделено соответствующее внимание, как государственному сектору образовательных услуг, так и частному. Кроме того, автором обосновано возможность заимствования имеющегося положительного опыта зарубе-

жных коллег в деле подготовки высококвалифицированных экономистов, в частности, магистров-финансистов в Украине.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности, высшее профессиональное образование европейских стран.*

Yablochnikova I. Education Masters in Finance in Greece

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters of finance in higher education institutions of the South European countries. In particular, attention is paid to training of financiers in universities in Greece. The author of the marked features of this activity, both in the public sector institutions providing educational services, as well as private. Also identified universities, which implement training of masters-financiers and content of the programs.

It is noted that the Master's program-finance at various universities may differ materially. These differences relate to and focus attention on specific issues of the activity of the financier, and the number of academic hours denominated loans are scheduled institution under the relevant programs. In the publication the author reviewed the aspects that are common to the system of higher education of southern Europe, as well as available-significant differences. Such nuances, according to the author, are largely determined by the current economic situation in these countries and the real level of socio-economic relations in society, as well as centuries-old traditions of the national implementation of the activities in the field of education.

In addition, the author has established the possibility of borrowing the existing positive experience of foreign colleagues in the implementation of training of highly qualified economists, in particular, Masters financiers in Ukraine.

Key words: *vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 45 (98)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: Л.О. Сущенко, Т.І. Сущенко
Технічні редактори: О. В. Дрига

Підписано до друку 02.11.2015.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,88. Обл.-вид. арк. 41,92. Тираж 500 пр. Зам. № 45-15Ж.

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.