

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 48 (101)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2016

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, 2016. – Вип. 48 (101). – 464 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А. О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

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 № 5 від 24 лютого 2016 р.

© Класичний приватний університет, 2016
© Колектив авторів, 2016

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 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

В. В. МАВРІН

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ
ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ..... 9

В. М. МОГІЛЕВСЬКА

РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ
ДО УПРАВЛІННЯ ГАЛУЗЗЮ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ..... 18

Т. В. ПАНЬОК

ВПЛИВ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЧИННИКІВ
НА СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХАРКІВЩИНИ..... 27

Г. П. ЧОРНОЙВАН

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ ДОСЛІДНИКА 37

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

К. С. АВЕРІНА, А. В. КАНІВЕЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ
ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї 45

В. В. АНГОЛЕНКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ,
ЗВІЛЬНЕНИХ ВІД ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯМ,
ЯК ПРОЦЕС ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ПРАВОВОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ..... 51

І. Ю. АНТОНЕНКО

ЧУЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА 58

Р. Х. ВАЙНОЛА

ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї..... 64

В. А. ВОЛКОВА, О. С. БУРАКОВА

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КУЛЬТУРНОЇ ПОВЕДІНКИ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 71

Т. О. ГЛАДУН

РОЗБУДОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ 77

Т. Я. ДОВГА

ЕГОМАРКЕТИНГ І САМОЕФЕКТИВНІСТЬ
ЯК ЧИННИКИ ТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ УСПІШНОГО ВЧИТЕЛЯ... 84

І. О. ЖАДЛЕНКО

ГУМАНОЦЕНТРИСТСЬКА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 92

С. С. ЖЕЙНОВА, К. В. КУРНОСОВА

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 100

В. І. ЖИГРЬ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ОСНОВА
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ 107

<i>О. М. ЗАХАРОВА</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	116
<i>О. І. ІВАНИЦЬКИЙ</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СТАНДАРТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	123
<i>А. А. ІВАХНЕНКО, О. В. МІЛКІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТІ ДО КООРДИНОВАНОСТІ РУХІВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7–10 РОКІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР..	130
<i>С. Я. КОГУТ</i> СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ УКРАЇНИ	139
<i>М. Ю. КОЛЛЕГАЕВ</i> МОТИВАЦІОННІ АСПЕКТИ ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНУВАННЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА НА МЕСТАХ	149
<i>О. Ю. КОРЖ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ	155
<i>Л. В. КОХАН</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	161
<i>С. С. КУЛИКОВСЬКИЙ</i> ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ГРИ В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ	168
<i>Н. В. МЕРКУЛОВА, А. С. КОТЛЯР</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ В ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ РОБОТИ З РІЗНОВІКОВИМИ ГРУПАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	176
<i>Н. А. НЕСТОРУК</i> РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ОСВІТИ	182
<i>І. В. РАДЧЕНЯ</i> ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	188
<i>А. В. СВАТЬЄВ</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ	194
<i>С. В. СИВАШ</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	204
<i>В. М. СМОЛЯК</i>	215
ЕЛЕКТРОННЕ ПЕРСОНАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	215
<i>Н. С. СУГАТСЬКА</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	223

<i>О. В. СУХОВІРСЬКИЙ</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗМІНИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІНФОРМАТИКИ.....	230
<i>А. І. ТВЕРДОХЛІБ</i> SMART EDUCATION – НОВА ТЕНДЕНЦІЯ У СФЕРІ ОСВІТИ.....	236
<i>В. В. УШМАРОВА</i> ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ.....	241
<i>О. А. ФУНТИКОВА</i> ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВ И ВОЗРАСТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЕЁ ПОНИМАНИЯ	248
<i>І. О. ЯБЛОЧНИКОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ДАНІЇ.....	256

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>В. А. БЕРЕЗОВСЬКИЙ</i> ВПЛИВ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ЕЛЕМЕНТАМИ СПОРТИВНОГО ОРІЄНТУВАННЯ НА ПОКАЗНИКИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ТА СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	264
<i>П. А. ВІНДЮК</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	270
<i>С. О. ДОЦЕНКО</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	277
<i>Г. А. МАРИКІВСЬКА</i> ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХНЬОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ.....	287
<i>Т. В. ЧОРНА, Н. Ю. КОРНІЛОВА</i> ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ	293

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. О. БАРЛІТ, А. Ю. БАРЛІТ</i> НЕОБХІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОТИДІЇ БУЛЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	299
<i>Л. С. БЕРЕЗОВА</i> СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ.....	305
<i>В. А. БУДЯНСЬКА</i> УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПАРАЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	312

<i>С. М. БУЛАХ</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	319
<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ: ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ	328
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД	336
<i>В. В. КОРНЕЦЬУК</i> УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	345
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОЇ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	350
<i>О. Г. МАРЧЕНКО</i> АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО УМОВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	357
<i>Д. В. МАТЯШОВА</i> НАУКОВІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	365
<i>Л. М. МИРОНЕНКО, О. П. КОШОВА</i> ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ НА ЛЕКЦІЯХ У МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ	372
<i>С. О. МОРГУНОВА</i> ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ PR-КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	378
<i>О. М. НОВАК</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	386
<i>О. С. ПШЕНИЧНА</i> ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ	393
<i>О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, Т. Є. ГОНЧАРЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ТА ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ “ХПІ”	403
<i>І. А. РОСКВАС</i> СОЦІАЛЬНІ ТА ПРИРОДНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ	411
<i>В. С. САЛОГУБ</i> ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	418

<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	424
<i>О. Г. ФОМКИНА, Н. В. ВАНЖА</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СИСТЕМІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ	430
<i>Ю. Є. ХАЛЕМЕНДИК</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	436
<i>Ю. А. ЧЕЧУРА</i> ВИСВІТЛЕННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ.....	443
<i>С. С. ЧОРНА</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	450
<i>В. В. ШАПОЛОВА</i> ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ	456

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(091)

В. В. МАВРІН

аспірант

Класичний приватний університет

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті визначено дослідницькі підходи та принципи, дотримання яких дає змогу здійснити методологічно правильну інтерпретацію концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті: базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, модельний, синергетичний, діалектичний), парадигмальні підходи (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, діяльнісний, цивілізаційний, акмеологічний, стадіально-формаційний), інструментальні підходи (конкретно-історичний, порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний), принципи об'єктивності, історизму, збіжності історичного та логічного, діалектичної єдності загального й особливого, можливості відтворення результатів дослідження, поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки, руху від опису до пояснення та прогнозування, голографічності дослідження, етичний принцип.

Ключові слова: педагогіка життєтворчості особистості, методологічні підходи, принципи історико-педагогічного дослідження, інтерпретація, історико-педагогічний наратив.

Характерною ознакою інтенсивності інноваційних процесів в українській освіті є розробка та впровадження фахівцями новаторських педагогічних концепцій, моделей, методик, технологій та програм, спрямованих на вдосконалення ключових характеристик навчально-виховного процесу й задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з перспективних освітніх концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного й готового до його проектування та успішного здійснення. У центрі педагогіки життєтворчості – питання розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Разом із тим, подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості особистості та відповідної інноваційної практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічних витоків, відсутністю цілісного бачення її глибоких і органічних зв'язків з прогресивними ідеями класиків української педагогіки, які протягом століть боролися за

створення нової школи на засадах дитячої свободи, ініціативи, творчості та зв'язку освіти з життям. Встановлення концептуальної наступності між їх науково-педагогічною спадщиною та сучасними положеннями педагогіки життєтворчості дасть змогу по-новому оцінити її інноваційний потенціал – не лише з урахуванням актуальних викликів, а й у контексті вирішення проблем, які тривалий час стримували розвиток людського потенціалу України.

Науковці розглядали окремі аспекти історико-педагогічних засад педагогіки життєтворчості: виникнення її ідей в українській освіті (О. Джура, І. Єрмаков, В. Нечипоренко), зокрема в науково-педагогічній спадщині Г. Сковороди (А. Мудрик), О. Корфа (В. Ницета), В. Сухомлинського (С. Вітвицька). Проте системний аналіз проблеми розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті ускладнюється через недостатню розробку методологічних засад інтерпретації концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті. Вирішення цього методологічного питання визначає достовірність усього дослідження, адже, як зазначають Г. Корнетов і М. Лукацький, історичний факт безпосередньо залежить від використовуваних істориком процедур розкодування й декодування повідомлень минулого, які містяться в знаковій формі в джерелі [7, с. 151], а набір і послідовність застосування цих процедур, у свою чергу, регламентується обраними методологічними підходами та принципами дослідження.

Мета статті – визначити підходи та принципи, дотримання яких дасть змогу досліднику здійснити методологічно правильну інтерпретацію концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті.

Ретроспективний аналіз концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості передбачає, передусім, визначення теоретико-методологічних підходів, дотримання яких дасть можливість отримати об'єктивні результати історико-педагогічного дослідження діалектики розвитку цієї освітньої концепції.

І. Шкабара до основних підходів історико-педагогічної науки зараховує конкретно-історичний підхід (розгляд перевірених фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті), цивілізаційний підхід (розуміння історії як типологічної багатоманітності соціокультурних динамік і форм життєдіяльності людей), культурологічний підхід (розглядає феноменологію тісних зв'язків культури, досвіду людства й виховання), аксіологічний підхід (виявляє ціннісно-сміслові орієнтири в історико-педагогічному досвіді з метою його застосування для вирішення освітніх проблем), антропологічний підхід (концентрація уваги на людині як базовій цінності та меті освіти) [13, с. 40].

С. Бобришов розподіляє систему методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні на три групи:

– базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, модельний, синергетичний та ін.), які за-

безпечують необхідну якість дослідницької програми з погляду відповідності канонам історичної науки;

- парадигмальні підходи, основу яких становлять визнані концепції та теорії, що розкривають різні аспекти детермінації суспільного розвитку людства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний);

- інструментальні підходи технологічного характеру, які передбачають застосування дієвих алгоритмів вирішення стандартизованих дослідницьких завдань (порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний та диверсифікаційний підходи) [4, с. 36].

Запропоновану С. Бобришовим класифікацію підходів у історико-педагогічному дослідженні доцільно взяти за основу при розробці методології ретроспективного аналізу діалектики розвитку педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті.

Загальновизнаною умовою успішного проведення історико-педагогічного дослідження є дотримання діалектичного підходу, сутність якого О. Адаменко [1, с. 8–9] і Є. Хриков [11, с. 235–236] конкретизують у таких вимогах:

- розглядати предмет дослідження в процесі його розвитку;
- розглядати обране явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед з тими, що зумовили його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;
- простежувати розвиток досліджуваного явища, виявляти моменти переходу кількісних змін у якісні, які характеризують етапність цього процесу;
- розглядати предмет дослідження у взаємозв'язку розвитку теоретичних уявлень з практикою їх реалізації;
- розглядати процес розвитку явища як саморозвиток, що відбувається через внутрішні суперечності, які є джерелом розвитку.

Усі вищезазначені теоретико-методологічні підходи можуть бути успішно застосовані при проведенні історико-педагогічного дослідження проблем педагогіки життєтворчості особистості, забезпечивши його науковість і об'єктивність отримуваних результатів.

Якщо методологічні підходи визначають основні напрями вивчення предмету дослідження – концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості, то методологічні принципи виконують роль нормативів, приписів, які регламентують процедуру інтерпретації цих ідей.

Існують різні наукові погляди на сукупність методологічних принципів історико-педагогічного дослідження. О. Адаменко до них зараховує:

- принцип об'єктивності, який вимагає наукового обґрунтування вихідних положень, виключення суб'єктивізму в оцінці історичних фактів;
- принцип можливості відтворення результатів дослідження;
- принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки;

– принцип руху від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування;

– етичний принцип, що передбачає відповідальність дослідника за адекватність і глибину аналізу, коректність критики [11, с. 148–150].

А. Белкін і Є. Ткаченко звертають увагу дослідників історії педагогіки на дотримання таких принципів:

– принципу історико-часової корекції, який передбачає обов'язкове врахування тих історичних обставин, у яких розвивався освітній процес;

– принципу науково-дослідницької ексклюзивності, який означає виключно наукову спрямованість пошуку, вільного від сучасних суспільних, партійних, групових доктрин, вказівок, настанов та ін.);

– принципу голографічності дослідження (трактовка тих чи інших фактів, явищ, процесів повинна передбачати не менше трьох проекцій: трактовка дослідника; трактовка інших дослідників; трактовка історичних постатей, які мали відношення до предмету дослідження) [3, с. 24–25].

Враховуючи спрямованість історико-педагогічного дослідження на аналіз освітніх феноменів минулого, першочерговим стає дотримання принципу історизму. Як зазначає Г. Корнетов, історія педагогіки є однією із царин історичного пізнання. На проведення історико-педагогічних досліджень розповсюджуються всі ті вимоги, які висувають до процедури отримання наукових знань про минуле [7, с. 144].

На необхідність урахування історичного контексту при аналізі педагогічних феноменів вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова: “У дослідника педагогічних текстів нерідко виникає прагнення до їх позачасової трактовки як текстів, що вирішують вічні проблеми виховання. Проте можливість виконання текстом його функції безпосередньо пов'язана з тими історичними контекстами, в яких він породжений. Поза таким контекстом запас його смислів обмежується” [2, с. 115].

Згідно з принципом історизму, більш об'єктивному з'ясуванню цінності ідей педагогіки життєтворчості особистості в певний період розвитку української освіти сприятиме з'ясування їх функціонального значення в історико-педагогічному контексті. З цього приводу Г. Корнетов наголошує, що історія педагогічних ідей не може бути зведена до їх визначення в соціальних термінах: до соціального положення індивідумів, до середовища, в якому виникла ідея тощо. Не ігноруючи пошук детермінуючих причин, треба прагнути виявити ті функції, які були властиві педагогічній ідеї в момент її виникнення, а в подальшому розглянути те, як ці функції змінювалися разом з новими смисловими інтерпретаціями ідеї в нових умовах [9, с. 50]. Ця методологічна настанова повною мірою доречна при аналізі діалектики становлення та розвитку педагогіки життєтворчості, оскільки функціональне значення її концептуальних ідей не залишалось інваріантним в різні історичні періоди. Так, ідею особистості як суб'єкта життєтворчості за часів Г. Сковороди розглядали переважно у філософсько-педагогічному контексті, протягом XIX–XX ст. її все глибше обґрунтовували з педагогічних позицій, і тільки наприкінці XX ст. ця ідея не тільки

була системно осмислена в межах цілісної освітньої концепції, а й набула нового функціонального виміру – втілилася в педагогічних технологіях, які забезпечують становлення дитини як суб'єкта життєтворчості.

Як правило, в конкретному дослідженні історизм має значення не сам по собі, а в контексті вивчення діалектики змін певного педагогічного феномена, концептуалізованого у відповідній логічній структурі. Тому коректна історико-педагогічна інтерпретація процесу еволюції ідей педагогіки життєтворчості передбачає дотримання принципу збіжності історичного та логічного. Розкриваючи його сутність, П. Копнін вказує на те, що пізнання предмета необхідно почати з кінця, тобто з найбільш зрілого ступеня його розвитку, дати первинну теорію цієї стадії. Оскільки ця зріла форма містить у знятому вигляді весь попередній розвиток предмета, її логічне відображення буде водночас і певним знанням історії цього предмета в скороченому, знятому вигляді. Логічна теорія предмета створює передумови для більш поглибленого розуміння його історії [6, с. 201–202].

Значення принципу збіжності історичного та логічного саме в історико-педагогічному дослідженні конкретизують О. Сухомлинська, Л. Ваховський, Г. Корнетов та інші фахівці. О. Сухомлинська вважає, що методологію історико-педагогічного дослідження задає сьогоднішній зріз досліджуваної проблеми [12, с. 47]. На думку Л. Ваховського, для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його необхідно, передусім, розглянути на найвищому рівні розвитку. Це означає, що в історико-педагогічному пізнанні треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки [11, с. 134].

Принцип збіжності історичного та логічного визначає загальну методологічну лінію історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку теорії та практики педагогіки життєтворчості особистості в українській освіті. Він орієнтує дослідника на те, щоб перед вивченням історичного аспекту проблеми чітко визначити систему концептуальних положень педагогіки життєтворчості особистості, які задаватимуть змістові вектори та акценти заглиблення в певний період розвитку української освіти. Г. Корнетов пропонує використовувати для цього аналітичну матрицю: “Вивчення історико-педагогічного процесу, його змісту, спрямованості еволюції, форм прояву, особливостей динаміки передбачає не тільки розробку концептуальних моделей дослідження педагогічних феноменів минулого й сучасності, а й створення матриці аналізу педагогічних феноменів, яка дає змогу розглядати їх за універсальними параметрами, які уможливають їх систематизацію, типізацію, класифікацію” [8, с. 45]. У межах історико-педагогічного дослідження з цією метою можна використовувати матричну модель освітньої концепції педагогіки життєтворчості особистості, яка відповідає вказаним вимогам до аналітичної матриці. У матричній моделі мають бути чітко виділені структурні елементи досліджуваної освітньої концепції, які є універсальними параметрами аналізу педагогічних феноменів, що належать до царини педагогіки життєтворчості. Як наслідок, ідентифікування й систематизація цих феноменів здійснюватимуться на

єдиних предметно-змістовних засадах і дадуть можливість осмислювати їх з позицій незмінної концептуальної системи.

Ще одним невід'ємним методологічним регулятивом історико-педагогічного дослідження є принцип об'єктивності. Оскільки досягнення об'єктивності наукового (зокрема історичного) пізнання є складною епістемологічною проблемою, важливо проаналізувати специфіку застосування зазначеного принципу в історії педагогіки. Ключовим питанням, що виникає при цьому, є співвідношення між об'єктивними знаннями та суб'єктивними смислами (або між історичними фактами та історичними судженнями). О. Нечухрін зазначає, що хоча процес історичного пізнання є своєрідним "упорядкуванням" дійсності за допомогою суб'єктивних за своєю природою категорій, він може давати об'єктивні результати [10, с. 201]. Досягнення таких результатів передбачає звернення дослідників до методичного арсеналу сучасної педагогічної герменевтики. Оскільки, як вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова, саме педагогічний текст транслює ідеї та досвід виховання та навчання, досвід спостереження за дитиною, рефлексії дій педагога [2, с. 118], здатність дослідника правильно зрозуміти цей текст має виключне значення для його інкорпорування в сучасний педагогічний дискурс.

Для дослідження діалектичного взаємозв'язку між теорією та практикою педагогіки життєтворчості, між її суб'єктивними та об'єктивним вимірами методологічне значення має рекомендація Г. Корнетова: "Історія педагогічних ідей може й повинна показати, як суб'єктивні інтенції індивідів діють у просторі культурних можливостей, створюючи ті чи інші ментальні педагогічні конструкти, а також як ці конструкти пов'язуються з педагогічною практикою" [9, с. 48]. Такий підхід дасть змогу збагатити змістовну частину історико-педагогічного аналізу спектром суб'єктивних смислів, які відображали ставлення видатних освітян до проблематики педагогіки життєтворчості особистості, і водночас зосередитися на результатах верифікації та апробації їх ідей, тобто з'ясувати об'єктивні наслідки їх упровадження.

Розглядаючи проблему інтерпретації педагогічного знання, А. Закірова вказує на те, що процесу пояснювального розуміння властиві основні операції розумової діяльності. Зокрема, під час інтерпретації здійснюється аналіз досліджуваного знання, виявлення його елементів і синтез, що виявляє суттєві зв'язки та відношення виділених елементів [5, с. 159].

Оскільки за своїм гносеологічним статусом історико-педагогічні тексти є наративами, важливим аспектом інтерпретації ідей педагогіки життєтворчості є визначення методологічних правил, дотримання яких дає можливість досліднику забезпечити об'єктивність створюваних наративів. Л. Ваховський до цих правил зараховує, по-перше, аналіз історико-педагогічних фактів із позицій певної раціональної моделі, яка буде використовуватися як підстава для інтерпретації; по-друге, забезпечення поліфонії наукового пошуку, наявності різних поглядів на проблему, які відображають об'єктивно наявну ситуацію коваріантності; по-третє, уникнення

тенденційності, упередженості та суб'єктивізму; по-четверте, відповідність історико-педагогічної оповіді критеріям науковості, а також правилам створення й структурі нарративу як особливої форми дискурсу. Якісний історико-педагогічний нарратив має початок (загальну орієнтацію), середину (постановку проблеми, її оцінку й вирішення) і кінець (повернення до теперішнього). Тільки в цьому випадку певна суб'єктивність нарративу буде нейтралізована об'єктивністю правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу [11, с. 156–159].

При аналізі процесу еволюції певної освітньої концепції дослідник стикається з проблемою коректного відбору тих чи інших історико-педагогічних феноменів з погляду їх приналежності до досліджуваного проблемного поля. При цьому необхідно однозначно й аргументовано виділити певний компонент концепції в масиві іншої інформації та в наявному історико-педагогічному контексті. Методологічним регулятивом успішного здійснення цієї аналітико-герменевтичної процедури є принцип діалектичної єдності загального й особливого. Із цього приводу В. Безрогов і Н. Бараннікова зазначають, що проблема аналізу педагогічних текстів у історії – це проблема знаходження в них співвідношення загальнолюдського, особливого й одиничного, причому загальне поза одиничним і не через нього не існує [2, с. 115]. У контексті розгляду еволюції ідей педагогіки життєтворчості особистості застосування цього принципу передбачає їх ідентифікування в історико-педагогічному контексті й абстрагування від додаткової, супутньої інформації, що не належить до обраної проблематики дослідження.

Висновки. Методологічно правильна інтерпретація концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості в історико-педагогічному контексті передбачає дотримання таких дослідницьких підходів і принципів:

- базові загальнонаукові підходи (системний, структурний, модельний, функціональний, історичний, логічний, синергетичний, діалектичний);
- парадигмальні підходи (цивілізаційний, парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, діяльнісний, аксіологічний, соціально-стратифікаційний, культурологічний, акмеологічний, стадіально-формаційний);
- інструментальні підходи (конкретно-історичний, порівняльно-зіставний, герменевтичний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний);
- принцип об'єктивності (науково-дослідницької ексклюзивності), принцип можливості відтворення результатів дослідження, принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки, принцип руху від опису до пояснення та прогнозування, етичний принцип, принцип історизму (історико-часової корекції), принцип збіжності історичного та логічного, принцип голографічності дослідження, принцип діалектичної єдності загального й особливого.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки / О. Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1–2. – С. 8–14.
2. Безрогов В. Г. Текст в историко-педагогическом исследовании / В. Г. Безрогов, Н. Б. Баранникова // Историко-педагогический ежегодник / гл. ред. Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2013. – С. 114–133.
3. Белкин А. С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко // Образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 21–29.
4. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергей Викторович Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 480 с.
5. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Альфия Фагаловна Закирова. – Тюмень, 2001. – 317 с.
6. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – Москва : Мысль, 1974. – 568 с.
7. Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – Москва : АСОУ, 2013. – 172 с.
8. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования : монография / Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2012. – 172 с.
9. Корнетов Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 44–68.
10. Методологические проблемы истории : учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов / В. Н. Сидорцев [и др.]; под общ. ред. В. Н. Сидорцева. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
11. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт.кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський та ін.; за заг.ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
12. Сухомлинська О. В. Историко-педагогічне дослідження та його “околиці” / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.
13. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 39–43.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Маврин В. В. Интерпретация концептуальных идей педагогики жизнетворчества личности в историко-педагогическом контексте

В статье определены исследовательские подходы и принципы, соблюдение которых позволяет осуществить методологически правильную интерпретацию концептуальных идей педагогики жизнетворчества личности в историко-педагогическом контексте: базовые общенаучные подходы (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, модельный, синергетический, диалектический), парадигмальные подходы (парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально-стратификационный, аксиологический, культурологический, деятельностьный, цивилизационный, акмеологический, стадияльно-формационный), инструментальные подходы (конкретно-исторический, сравнительно-сопоставительный, герменевтический, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный), принципы объективности, историзма, совпадения исторического и логического, диалектического единства общего и особенного, возможности воспрои-

зведения результатов исследования, сочетания целостного и аспектного подходов к анализу процессов развития педагогической науки, движения от описания к объяснению и прогнозированию, голографичности исследования, этический принцип.

Ключевые слова: педагогика жизнетворчества личности, методологические подходы, принципы историко-педагогического исследования, интерпретация, историко-педагогический нарратив.

Mavrin V. Interpretation of Conceptual Ideas of Life-Creation Pedagogy in Historical and Pedagogical Context

The article deals with the relevance of the study of historical and pedagogical roots of life-creation pedagogy and of the identification its deep and organic relations with the progressive ideas of Ukrainian classics of pedagogy.

There were defined the research approaches and principles for the correct interpretation of conceptual ideas of life-creation pedagogy in historical and pedagogical context. These include: basic general scientific approaches (systemic, structural, functional, historical, logical, model, synergistic, dialectical approaches), paradigmatic approaches (paradigmatic and pedagogical, multi-paradigmatic, anthropological, socio-stratification, axiological, culturological, activ, civilizational, acmeological, stadial and formational approaches), instrumental approaches (certain historical, comparative, hermeneutical, problematical and genetical, ontological, phenomenological, diversificational approaches), the principle of objectivity (or research exclusivity), the principle of historicism (or historical-time correction), the principle of the conjunction of historical and logical aspects, the principle of the dialectical unity of the general and the particular aspects, the principle of possibility to reproduce the research results, the principle of combining the holistic and aspect approaches to the analysis of the processes of pedagogic development, the principle of progression from description to explanation and forecasting, the principle of holographic research, the ethical principle.

The expediency of use of the matrix model of educational concept of life-creation pedagogy in historical and pedagogical research was substantiated. This matrix model will allow for the identification and classification of the studied phenomena on invariant content basis and within the unchanged conceptual system.

Key words: life-creation pedagogy, methodological approaches, principles of historical and pedagogical research, interpretation, historical and pedagogical narrative.

УДК 374.091(477.64):004.275(045)

В. М. МОГІЛЕВСЬКА

кандидат соціологічних наук

директор науково-методичного центру позашкільної освіти

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”

Запорізької обласної ради

РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ГАЛУЗЗЮ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

У статті наголошено на концептуальних засадах позашкільної освіти, визначених у новій редакції Закону України “Про освіту”. Висвітлено погляди науковців на роль і місце позашкільної освіти в умовах реформування освітньої системи в Україні. Окреслено особливості функціонування галузі в європейських державах. Викладено думку про державну підтримку та відродження позашкільної освіти як невід’ємної складової системи освіти України. Наголошено на потребі більш ґрунтовного дослідження теоретико-методологічних основ державного регулювання функціонування та розвитку сучасної української системи позашкільної освіти. Проаналізовано тенденції розвитку позашкільної освіти в Запорізькій області за період з 2012 по 2015 роки. Акцентовано на пошуку нових підходів до управління на регіональному рівні, зокрема кластерного.

Ключові слова: система позашкільної освіти, кластерний підхід до управління, ефективність, регіональне управління, інтелектуально насичене освітнє середовище.

Позашкільна освіта, як і вся освітня галузь, наразі зазнає перетворень. Спільно з дошкільною, загальною середньою, професійною, вищою позашкільна освіта формує цілісний освітній простір і є невід’ємною складовою системи освіти України.

Як зауважує Л. Яременко, позашкільна освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство, забезпечує застосування знань на практиці, опанування вміннями та навичками творчої діяльності [9].

Роль позашкільної освіти (як у європейському освітньому просторі, так і в Україні) полягає в забезпеченні освітньої діяльності дітей та молоді у вільний час. В Україні ця система перебуває під патронатом держави, натомість у західному світі вона належить до компетенції неурядових організацій.

Зазначимо, що в науковій літературі значну увагу приділено функціонуванню й розвитку позашкільної освіти, адже вона відіграє важливу роль у духовному, інтелектуальному та фізично-психічному розвитку особистості. Так, стан і перспективи розвитку позашкільної освіти розглянуто Т. Атаманюк, І. Бех, В. Вербицький, Л. Вознюк, О. Литовченко, З. Рудаківа, Л. Тихенко та ін. Окремі проблеми розвитку позашкільної освіти досліджено в дисертаційних роботах В. Береки, О. Биковської, К. Зайцевої, Г. Пустовіта, О. Рассказової, Т. Сущенко, Т. Цвірова та ін.

Проте, як доводить український науковець Р. Науменко, наразі існує необхідність розвідок теоретико-методологічних основ державного регу-

лювання системою позашкільної освіти [5]. Висновок про відсутність ґрунтовного українського дослідження хоча б деяких аспектів державного управління позашкільною освітою підтверджено й іншими науковцями [3].

На нашу думку, саме на рівні регіону необхідно створити відповідні умови для розвитку галузі як ефективного інтелектуально-насиченого середовища в освітньому регіональному просторі. Цілком слушно дослідники наголошують, що такий результат можливий у разі поєднання зусиль органів державної виконавчої влади й місцевого самоврядування, а також навчальних закладів, установ і організацій [4].

Сьогодні в умовах децентралізації влади регіоналізація освітньої системи має бути на порядку денному. Її кінцева мета – забезпечення потреб, що зростають, щодо отримання якісної освіти на будь-яких рівнях. Саме позашкільна освіта здатна доповнювати, поглиблювати, розширювати межі дошкільного, початкового, неповного середнього, допрофільного, профільного, загального середнього, професійно-технічного освітніх рівнів. При цьому вона виявляється не тільки дієвим засобом у процесі інтеграції базових компетентностей, які опановує дитина впродовж усього процесу навчання, а й закладає підвалини для саморозвитку та професійного самовизначення в майбутньому. В сучасних умовах, пов'язаних із наявністю значних кризових явищ у середній освіті, цей чинник, який недопустимо ігнорувати, має особливе значення.

Мета статті – проаналізувати розвиток системи позашкільної освіти в Запорізькому регіоні впродовж 2012–2015 рр., виявити основні тенденції та окреслити перспективні напрями її подальшого функціонування.

Треба відзначити, що 2016 р. для позашкільної галузі є принциповим, адже Дорожною картою освітньої реформи (2015–2025 рр.) саме на цей рік передбачено оновлення законодавчої бази з позашкільної освіти. В проекті нової редакції Закону України “Про освіту” позашкільну освіту зараховано до складників структури системи освіти в державі.

Її вагомість для різних категорій населення, як зазначає О. Биковська, полягає в такому:

- для дітей – розвиток пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентності особистості, можливість самореалізації в майбутньому;
- для батьків – безпечна змістовна зайнятість дітей у вільний час у позашкільних та інших навчальних закладах, їх навчання, виховання, розвиток, соціалізація, допомога в підготовці дітей до самостійного відповідального життя;
- для держави – одна з найефективніших інвестицій у найближче й віддалене майбутнє [5].

Зауважимо, що основними принципами державної політики у сфері позашкільної освіти є її доступність для всіх громадян України, фінансування державних і комунальних позашкільних закладів, добровільність вибору типів закладів позашкільної освіти, форм навчання й видів діяльності, науково-

сті, світського характеру освіти, правового й соціального захисту учасників навчально-виховного процесу в їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості [7]. Більше того, українці – високоосвічена нація, яка традиційно приділяє велику увагу питанню виховання, розвитку дітей, тобто соціальне замовлення на позашкільну освіту існувало завжди. Тому й сьогодні залишається велика потреба в позашкільній освіті батьків, дітей, держави [1].

З'ясувати сучасну ситуацію щодо розвитку позашкільної освіти в інших державах допомагають праці О. Биковської. Науковець зазначає, що понад десять років триває вивчення розвитку позашкільної освіти в інших державах, яке довело, що ця система функціонує в понад 20 державах тільки Західної, Центральної та Східної Європи, а також у багатьох інших країнах світу. Адже будь-яка держава, зацікавлена у своєму розвитку та процвітанні, має позашкільну освіту. Остання може мати різну назву, зміст і структуру. Зокрема, поняття “позашкільна освіта” в США – це “after-school”, у Польщі – “placówki wychowania pozaszkolnego”; Словаччині – “centrum voľného času”, у Білорусі та Росії – “дополнительное образование”, “учреждения дополнительного образования” тощо. Проте об'єднує позашкільну освіту в усіх країнах одне – потреба й мета організувати діяльність дітей у вільний час (що є специфікою цього підрозділу освітньої системи), не втратити майбутнє покоління. Безперечним є факт необхідності врахування в державній політиці України й інших держав кількості вільного щоденного часу в дітей шкільного віку: молодшого – до 8 годин, середнього – до 6 годин, старшого – до 4 годин. Заслуговує на увагу й та діяльність, якою дитина займається у свій вільний час. Можливо, що такий вибір буде й у майбутньому. Поділяємо думку науковця з приводу того, що якщо “на сьогодні ми створимо умови і навчимо дітей організувати свій вільний час, опановуючи нові компетентності, то завтра цим молодим людям буде легше жити і працювати”, адже вони будуть мати особистісний досвід організації власної самостійної діяльності, зможуть обрати майбутню професійну діяльність. У свою чергу, для країни важливим є й економічний ефект, що полягає в накопиченні та розвитку людського капіталу [1].

Зазначимо, що в країнах Західної Європи домінує концепція піклування. Саме тому сфера неформальної освіти має приватний характер, тобто її забезпечують приватні фірми та компанії.

У країнах Східної та Центральної Європи, у яких панівною є концепція розвитку, системи неформальної освіти демонструють активність і залученість урядів. Це зумовлює переважно державний статус установ неформальної освіти. Саме таке розуміння призначення неформальної (позашкільної) освіти важливо й для нас. Особливої уваги заслуговує досвід Польщі. У цій країні неформальна освіта найбільше наближена за своїми напрямками, змістом і функціональним призначенням до позашкільної.

Очевидно, що українська система позашкільної освіти, що ввібрала культурні, історичні, ментальні особливості, унікальна й відображає націо-

нальну специфіку розвитку суспільства й української педагогічної науки. Тому в умовах реформування освітньої галузі державна політика мала б спиратися на цей досвід, бути послідовною та виваженою щодо визначення місця й ролі позашкільної освіти в освітній системі країни.

Достеменно відомо, що позашкільна освіта має суттєвий вплив на гармонійний розвиток особистості дитини. Чим ширший вибір форм і напрямів занять за інтересами можуть забезпечити позашкільні установи або освітні заклади в позаурочний час, тим ефективнішими можна вважати створені на місцях умови для такого розвитку. Саме про це йдеться в листі МОН України від 29.01.2015 р. № 1/9–40 “Щодо збереження мережі позашкільних навчальних закладів”, у якому акцентовано на необхідності забезпечення збереження в регіонах мережі позашкільних закладів і годин гурткової роботи. Таке завдання поставлено перед регіональною освітньою системою, що формується як результат узгодженості загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, а також долає межі між освітніми можливостями різних регіонів [6]. З огляду на це зауважимо, що, на жаль, у нашому регіоні органами управління, в першу чергу, а також педагогічною спільнотою в цілому до кінця не усвідомлено значення позашкільної освіти в процесах формування особистості дитини чи підлітка.

Практичним підтвердженням значущості сфери позашкільної освіти в розвитку особистості дитини був 2013 р., який проголосили роком дитячої творчості. Проте це не призвело до будь-яких змін у ставленні держави до позашкільної освіти.

Нагальним є питання щодо перегляду підходів до фінансування галузі. До сьогодні воно залишається компетенцією місцевих бюджетів, що робить його заручником містечкових інтересів. Для місцевих рад, що є комунальними власниками позашкільних установ, орієнтиром є не запити дітей їхньої територіальної громади, а вимоги чиновників “зверху” щодо скорочування й зменшення. Статистика (статистична звітність ПЗ-1 за період з 2012–2015 рр.) доводить (табл. 1), що в 2013 р. кількість гуртків і секцій, порівняно з 2012 р., зменшилася на 43%.

Таблиця 1

Статистичні дані щодо кількості позашкільних навчальних закладів у Запорізькій області за період 2012–2015 рр.

<i>Роки</i>	<i>Кількість ПНЗ</i>	<i>Кількість гуртків і творчих об'єднань в них</i>	<i>Кількість вихованців</i>
2012	60	4040	46871
2013	60	2327	51048
2014	61	3546	51597
2015	61	3472	49723

Водночас кількість вихованців у них збільшилася на 4%. Не важко зрозуміти, що зростання відбулося завдяки збільшенню наповнюваності гу-

рткив. Однак кількість працівників також зменшилася з 969 до 940. Тобто умови, які склалися, змусили працівників-позашкільників інтенсифікувати свою діяльність без будь-якої допомоги ззовні. У наступному 2014 р. відкрито відділення МАН у м. Енергодар Запорізької області. Також спостерігали тенденцію до збільшення кількості гуртків (38%), але вихованців збільшилося лише на 1%. У 2015 р. обидва показники знову зменшилися (гуртків – на 2 %, вихованців – на 4%). Мережа позашкільних установ залишається майже незмінною. З них у сільській місцевості функціонує лише шість позашкільних закладів, що становить 10% від їхньої загальної кількості в регіоні. Щодо видів діяльності, то їх палітра для дітей сільської місцевості є значно обмеженою. Так, із 11 можливих у них представлено максимум чотири, хоча заклади вважають багатопрофільними чи комплексними.

Окремої уваги заслуговує категорія педагогічних працівників сільської місцевості. На жаль, також спостерігаємо тенденцію щодо зменшення їхньої кількості, але вражають її темпи – кількість педагогів за період з 2012 р. по 2016 р. зменшилася майже вдвічі.

Важливим є й освітній рівень педагогічних працівників позашкільних закладів (табл. 2). На тлі зменшення кількості педагогів позашкільних установ зменшується їх кількість (68%) з вищою освітою. Причому тільки від 55% до 60% з них мають саме вищу педагогічну освіту, яка є основою професійної компетентності педагога позашкільного навчального закладу. Інші (35–40%) потребують особливої уваги з боку установ післядипломної педагогічної освіти.

Таблиця 2

**Освітній рівень педагогів позашкільних закладів
Запорізької області за період 2012–2015 рр.**

Роки	Усього педагогічних працівників (без керівників)	Рівень освіти		
		вища	Бакалавр (базова освіта)	молодший бакалавр
2012	969	649	61	207
2013	940	626	40	222
2014	918	627	49	197
2015	888	604	57	189

Непокоять і показники сумісників у загальному складі педагогічних працівників, який неухильно зростає й перебуває на рівні 80 % (2014 р.) та 76% (2015 р.). Попри повернення показника сумісництва посад у 2015 році на рівень 2013 року, він залишається високим.

Навіть оглядовий аналіз доводить відсутність позитивної динаміки функціонування галузі за всіма показниками. При цьому збереження мережі та наявність зазначених коливань у складних умовах політичних і соціально-економічних перетворень у державі можна охарактеризувати терміном “певна стабільність”. Не було передбачено позитивної динаміки що-

до розвитку позашкільних установ і обласною Програмою розвитку освіти в Запорізькій області на 2013–2017 рр.

Наразі чинним документом для визначення тактичних кроків у найближчому майбутньому залишається Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025 рр.). Вона має бути орієнтиром і для управлінців регіональних рівнів. Надзвичайно актуальним для Запорізького регіону є не тільки збереження мережі позашкільних закладів. Українцями необхідними є їх поступовий розвиток як складових інтелектуально-насиченого регіонального освітнього середовища, насичування новим змістом їх діяльності, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів, якісне покращення матеріальної бази.

З огляду на те, що регіональний рівень управління забезпечує розвиток системи освіти в окремому регіоні, саме на цьому рівні створюють умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику позашкільного чи позаурочного навчання й виховання, здійснюють пошук доцільних механізмів управління цими процесами. Поділяємо думку про те, що управляти розвитком позашкільного навчального закладу означає забезпечувати взаємозв'язок усіх компонентів системи, до якої належать не тільки позашкільні установи, а й заклади науки, культури, охорони здоров'я разом із органами виконавчої влади, місцевого самоврядування, громадськими організаціями, батьківською громадськістю. Така взаємодія реалізується через нові управлінські функції, провідною серед яких стає функція координації, спрямована на забезпечення розробки інноваційної політики, вивчення процесів функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень, організації експертизи нововведень, виявлення та підтримки освітньої ініціативи, “вирощування” новацій на основі попереднього інноваційного досвіду [4].

Відповідно до Закону України “Про позашкільну освіту”, яким регламентовано координаційні відносини в системі позашкільної освіти, визначено суб'єкти координаційної діяльності (ст. 9). Важливе значення у здійсненні координації має поєднання зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій.

Новий рівень координаційної діяльності на регіональному рівні є запорукою ефективного впровадження інноваційних процесів, подальшого розвитку регіональних освітніх систем. У цьому контексті важливу роль відіграють саме регіональні інноваційні кластери, які є складниками системи забезпечення інноваційної діяльності в регіонах. Причому створення такої мережі неможливе без активної участі держави та органів місцевого самоврядування. На сьогодні в Україні відсутнє законодавче регулювання процесів створення та функціонування кластерних мереж.

Зазначимо, що кластер, на думку засновника кластерної теорії, американського економіста М. Портера, є “групою географічно суміжних та взаємопов'язаних підприємств і організацій, що функціонують у певній галузі, взаємодоповнюють та забезпечують постійне зростання кластера в цілому” [8].

Ідею щодо створення регіонального управлінського кластера, який здатен здійснити ефективну координацію в освітній системі з урахуванням сучасних реалій і прогнозованих перспектив, підтримав і В. Вербицький. Він сконцентрував увагу на послідовному впровадженні принципу кластера та розтлумачив його як стале галузеве партнерство, об'єднане інноваційною програмою впровадження сучасних психолого-педагогічних методик і технологій, виробничих, економічних, управлінських технологій з метою підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу, організаційно-масової, дослідницько-експериментальної та методичної діяльності. За своєю суттю кластер містить координаційні начала, поєднання галузевого, міжгалузевого, територіального управління з використанням інноваційних технологій. В інтегрованих властивостях кластера обов'язково враховується досягнення цілей освіти в інтересах збалансованого розвитку [4]. Цілком слушно Р. Науменко зауважує, що в подальшому доцільно було б розглянути зарубіжний досвід взаємодії місцевих органів виконавчої влади з інститутами громадського суспільства, питання законодавчого закріплення їхньої діяльності.

Висновки. Державна політика України, що декларувала розвиток позашкільної освіти, за минулі п'ять років була неефективною. Як наслідок – на таку саму оцінку заслуговує й регіональна політика щодо зазначеної галузі. Тому вона потребує перегляду підходів щодо адаптації до суспільних реалій та викликів часу, корекції стратегічних цілей і програмних дій як на державному, так і регіональному рівнях. Забезпечення розвитку позашкільної освіти в регіоні буде залежати від координації зусиль основних суб'єктів діяльності – органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, керівників освітніх установ всіх типів, закладів науки, культури, громадських організацій, у основу якої мають бути покладені інтереси як держави, так і її громадян.

Подальших розвідок у цьому напрямі вимагають підходи до взаємодії на регіональному рівні основних суб'єктів діяльності, що опікуються проблемами розвитку позашкільної ланки освіти.

Список використаної літератури

1. Биковська О. Позашкільна освіта: концептуальні засади в умовах реформування системи освіти України [Електронний ресурс] / О. Биковська, В. Громовий // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/435-pozashkilna-osvita-kontseptualni-zasadi>.

2. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Зв'язки з громадськістю/Громадське обговорення/08-road-map-sk-end.pdf>.

3. Карамішев Д. В. Розвиток системи позашкільної освіти на регіональному рівні як необхідний елемент у вихованні особистості [Електронний ресурс] / Д. В. Карамішев, В. Г. Бульба, О. В. Поступна, В. І. Ростовська. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2013-1/doc/6/05.pdf>.

4. Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nenc.gov.ua/old/1634.html>.

5. Науменко Р. А. До питання фінансового забезпечення позашкільної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Р. А. Науменко // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія “Управління”. – 2010. – № 4. – Режим доступу: http://www.visnyk.amu.edu.ua/images/NV_UPRAVLINYA_4_2010.pdf.

6. Щодо збереження мережі позашкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] // Лист МОН від 29.01.2015 р. № 1/9–40. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/45665/.

7. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841–III // Освіта України. Збірник законів: довідкове видання / за ред. С. О. Борисенка. – Харків : Бурун Книга, 2007. – С. 117–148.

8. Сердюкова О. Є. Роль органів влади у формуванні та функціонуванні кластерних утворень / О. Є. Сердюкова // Кластери як інструмент регіонального розвитку : матеріали науково-практичного семінару (м. Феодосія, 16–20 липня 2012 р.) / за ред. В. В. Мамонової. – Харків : ХарПІ НАДУ, 2012. – 115 с.

9. Яременко Л. Позашкільна освіта: проблема визначення [Електронний ресурс] / Л. Яременко // Педагогіка – Вісник інституту розвитку дитини; бібліотека наукових статей. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15282-pozashkilna-osvita-problema-viznachennya.html>.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Могилевская В. М. Развитие дополнительного образования: инновационные подходы к управлению отраслью на региональном уровне

В статье обращается внимание на концептуальные основы дополнительного образования, очерченные в новой редакции Закона Украины “Об образовании”. Представлено научное видение роли и места дополнительного образования в условиях реформирования образовательной системы в Украине. Освещены особенности функционирования отрасли в европейских странах. Высказано мнение о государственной поддержке и защите дополнительного образования, являющегося неотъемлемой составляющей образовательной системы Украины. Отмечена необходимость более тщательного исследования теоретико-методологических основ государственного регулирования функционированием и развитием современной отечественной системы дополнительного образования. Проанализированы тенденции развития дополнительного образования в Запорожской области за период с 2012 по 2015 годы, который характеризует управление этим звеном в регионе как неэффективное. Акцентируется внимание на поиске новых подходов к управлению на уровне региона, одним из которых является кластерный.

Ключевые слова: *система внешкольного образования, кластерный подход к управлению, эффективность, региональное управление, интеллектуально насыщенная образовательная среда.*

Mohilevska V. Out-Of-School Education Development: Innovative Approaches to the Branch Management at the Regional Level

In the article, attention is drawn to the out-of-school education conceptual foundations as it is defined in the new edition of the Law of Ukraine “On Education”. Scientists’ point of view at the role and place of the out-of-school education in terms of reforming of the education system in Ukraine is presented. The specific features of the branch functioning in European countries are traversed. The idea of state support and protection of the out-of-school education as an integral part of the education system of Ukraine, its rightful place among pre-school, secondary, vocational and higher education is represented. We want to emphasize the fact that any country that is interested in its development and prosperity, has in its educational system such sphere as out-of-school education, despite the difference in the

name. The main thing that unites the states is the understanding how to organize the children activities in their free time. It is emphasized that it is the state that has to ensure that the students and youth receive out-of-school education. Scientists' view about the fact that today there is no comprehensive national research that would have paid attention to the study of at least some aspects of government management of the out-of-school education is presented. Therefore, there is an urgent need to study theoretical and methodological foundations of state regulation of the operation and development of modern national system of the out-of-school education. It is analyzed the trends in the development of the out-of-school education in the Zaporizhzhia region for the period from 2012 to 2015 and the assessment of regional management of the sphere, as such, which is inefficient is identified. The attention is focused on finding the new approaches to the management of the branch. It is argued the introduction of innovative, namely, the cluster approach to the management of the out-of-school education in the region. It is emphasized that it is at the regional level the suitable conditions for development of the branch as an effective, intellectually rich environment in the long run should be created.

Key words: *out-of-school education system, cluster management approach, efficiency, regional management, intellectually rich educational environment.*

УДК [378.14:741/744](09)“19”

Т. В. ПАНЬОК

кандидат мистецтвознавства, доцент
Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ВПЛИВ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХАРКІВЩИНИ

У статті проаналізовано історичні обставини формування вищої художньо-педагогічної освіти в Харкові протягом 20-х рр. ХХ ст. Розглянуто нову концепцію професійної спрямованості в розвитку національної художньо-педагогічної освіти. Розглядається організація навчального процесу в Харківському художньому технікумі. Доведено, що саме 20-ті рр. ХХ ст. позначені становленням системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні спрямованої, зокрема, і на відродження етнокультурних традицій. Уперше до наукового обігу введено факт відкриття в Харківському художньому технікумі художньо-педагогічного відділення.

Ключові слова: професіоналізм, художньо-педагогічна система, історія педагогіки, художня освіта в Україні, кваліфікація, Харків, дизайн-освіта.

Процес закладання підвалин української художньо-педагогічної школи від 1918 р. супроводжувався увагою як до проблем історії та теорії мистецтва, так і до принципових питань методології художньої освіти. Головна потреба цього часу полягала в перепідготовці викладацького складу, який би забезпечив новий етап розвитку художньої освіти. Проведення педагогічних з'їздів і конференцій (1922, 1926, 1927) з цієї проблеми сприяли вирішенню методологічних проблем у художній освіті. Основу для якісно іншої підготовки фахівців мистецтва формували художні заклади Києва, Харкова та Одеси, потенціал яких давав підстави претендувати на статус вищих. Новоутворена структура художньої освіти яскраво відображала соціально-політичні парадокси й суперечності епохи.

Історію художньої освіти ХХ ст. окремо й побіжно розглядали в своїх працях О. Волинська, В. Ворожбіт, О. Голубець, О. Ковальчук, В. Немцова, С. Нікуленко, А. Півненко, Н. Сапак, О. Семчишин-Гузнер, Л. Соколюк та ін. Науковці досліджували як художнє життя окремих регіонів, так і діяльність традиційних художньо-освітніх центрів, таких як Київ, Харків, Одеса, Львів. Окремі складові художньої освіти у своїх монографіях і статтях висвітлювали Л. Савицька, Р. Шмагало та ін. Проте всі вони показували лише загальний стан художньої освіти в Україні, аналізували окремі питання навчання образотворчого мистецтва, але проблема розвитку вищої художньої освіти в Україні протягом ХХ ст. досі ретельно не вивчали. На сьогодні недостатньо узагальнених наукових праць з історії художньо-педагогічної освіти, відсутня також комплексна історіографія джерел усієї сукупності знань у цій сфері, які б охоплювали територіальний ареал Ук-

раїни. Більшість досліджень потерпають від надмірного регіоноцентризму, що не дає змоги об'єктивно оцінити те чи інше явище в контексті висвітлюваних питань.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати історію становлення художньо-педагогічної освіти в харківському регіоні на початку ХХ ст.

Соціальні перетворення, які розпочалися з бурхливих подій 1917 р., докорінно змінили ідеологічний, морально-ціннісний та соціально-економічний устрій суспільства. Провінційне викладання, що підпорядковувалося нормам і штампам Петербурзької академії мистецтв, вже не відповідало вимогам, що їх ставила нова Українська держава перед художньо-педагогічною освітою. Тож поступово почала формуватися своя національна художньо-педагогічна школа, і саме в українській мистецькій культурі було зроблено великий крок у розвитку спеціальної художньо-педагогічної освіти з орієнтиром на найкращі здобутки європейських художніх шкіл. Аналізуючи історичну ситуацію, в якій відбувалося становлення системи художньо-педагогічної освіти в перші десятиліття радянської влади, можна помітити кардинальні зрушення на всіх ділянках художньо-освітнього простору. Саме в цей час закладалися концептуальні основи наукової та художньо-педагогічної думки, де головною ознакою була спрямованість до національного самопізнання.

Відкриття в Москві Колегії образотворчого мистецтва при Народному комісаріаті освіти (Наркомпрос) вплинуло й на реформування усього процесу художньо-педагогічного навчання в Україні. Подібно до російського образотворчого відділу Наркомпросу, у 1919 р. в Харкові створюють загальноукраїнський і губернський відділи, які входили до складу Ради мистецтва. Для “розвитку і укріпленню талантів... створення кадрів фахівців-художників у всіх галузях народного мистецтва” в Харкові на базі заводу художньої індустрії, експериментального художньо-ремісничого закладу молоді республіки, було вирішено відкрити Харківський художній технікум, який би готував майстрів вищої кваліфікації, керівників художніх відділів для підприємств та виробництва. За постановою колегії Головопрофосвіти завод художньої індустрії “вважається закритим з 16 червня і реформується в Харківський технікум. Заняття відкриваються з 1 серпня 1921 р.” [6, зв. арк. 88].

Аналіз архівних матеріалів доводить, що в Україні на той час не існувало розвиненої мережі художньо-педагогічної освіти, яка б здійснювала початкову підготовку до вищого художнього закладу. Тому до новоствореного Харківського технікуму приймалися всі бажаючі за попередньою оцінкою домашніх робіт. На підставі проведеного колоквиуму визначався ступень фахової придатності абітурієнта і відповідно до рівня його підготовки розподіляли по групах. При низькому рівні знань абітурієнту пропонувалося відвідати спочатку підготовче відділення [5, арк. 5].

У процесі наукового пошуку встановлено, що технікум розпочав свою діяльність 20 вересня 1921 р., проте із запланованих чотирьох факу-

льтетів відкрилося лише три: живописний, скульптурний та архітектурний. Керамічний факультет через відсутність відповідних майстерень, матеріалів і викладачів-керамістів не був відкритий [4, с. 11].

На момент відкриття Технікум складався із 290 студентів, 19 викладачів та 11 чоловік адміністративного й технічного персоналу.

Ректором харківського художнього технікуму (ХХТ) призначили Арона Марковича Левітана, архітектора за фахом. У багатьох історичних джерелах майже нічого не відомо про першого ректора, навіть існує помилкова думка, що першим ректором Технікуму був А. Кокель. Ретельне вивчення архівних документів спростовує цю думку. Згідно з архівними документами, А. Левітан у 1895 р. закінчив Миколаївське учбове училище, а у 1897 р. вже мав звання домашнього вчителя. Потім, закінчивши екстерном за шість класів гімназію, вступив до Льєжського університету, де отримав звання кандидата математичних наук (1909–1910 рр.). У 1910–1911 рр. почав здобувати архітектурну освіту в Паризькій школі вишуканих мистецтв (Ecole de beaux arts), проте, провчившись вісім місяців, вступає до Тулузького політехнічного інституту (1912 р., Франція), а 1914 р. вже отримує диплом механіка й електрика. Свою педагогічну діяльність почав у 1897 р., з початкового єврейського казенного училища, потім викладав у Вознесенську, Миколаєві, Одесі на вечірніх, суботніх і недільних курсах, у технічних закладах у Льєжі в Central L'Education. Працював на курсах інструкторів трудармії (1920–1921 рр.). У 1921 р. отримав звання майстра-будівельника [9, арк. 257, 257 зв, 258]. У Харківському технікумі він викладав історію архітектури та соціальні науки [9, арк. 148 зв.].

Проректором було призначено О. Кокеля, деканом живописного цеху – професора малювання, живопису й анатомічного малювання С. Прохорова. Разом із ними працювали професор малювання і живопису М. Федоров, проф. А. Козлов, М. Пестриков. Деканом скульптурного цеху була Л. Блох, викладали – Б. Кратко та проф. скульптури М. Бабінський. Архітектурний цех очолив Попов (27 жовтня 1921 р. його звільняють і деканом стає О. Дмитрієва), разом із ними викладали: В. Бутков, проф. Л. Дубнов, О. Молокін, Сейнглер, В. Покровський, Д. Разов, О. Тихонов, В. Троценко. Майстерню з декоративного живопису очолював О. Хвостенко [5, арк. 79; 9, арк. 146]. Одразу було обрано раду Технікуму, що складалася з викладачів і представників студентства.

У ЦДАВО України міститься доповідна записка ректора А. Левітана, в якій він зазначає, що Харківський художній технікум є першим художньо-навчальним образотворчим закладом в Україні, збудованим за типом, опрацьованим відділом художньої освіти. Головним завданням Художнього технікуму була підготовка майстрів образотворчого мистецтва вищої кваліфікації з вузьких спеціальностей і керівників художніх відділів.

Навчальний процес був поставлений таким чином, що загально-художні й теоретичні дисципліни читали в першому концерні, а вибір спеціальності здійснювався лише у другому. На відміну від Києва, де в інсти-

туті пластичних мистецтв (КППМ) надавали універсальну вищу художньо-академічну освіту, в Харківському технікумі готували вузькофахових спеціалістів. Так, у ЦДАВО України знаходимо документ, де визначається статус закладу: “Харьковский художественный техникум – ВУЗ производственно-промышленного типа, – имея задачей подготовку и выпуск законченных специалистов-руководителей художественной стороной на предприятиях и производствах” [10, арк. 9].

Головним завданням Художнього технікуму була підготовка майстрів образотворчого мистецтва вищої кваліфікації з вузьких спеціальностей, майстрів, які були б тісно пов’язані з виробництвом: майстер кришталевоскляного виробництва, майстер керамічного живопису, майстер конструктивної кераміки, майстер-декоратор, майстер графіки, гравюри й літографії, майстер станково-декоративного живопису, майстер театральної бутафорії, майстер художнього кування, майстер архітектурного ліплення, деревообробник, майстер-фігурист, архітектор-будівник, театрального архітектор, архітектор-декоратор. Молода українська республіка потребувала фахівців із розвинутими творчими, духовними та виробничими можливостями. Тому загальні потреби суспільства вимагали від вищого Технікуму, щоб він вийшов за межі ремісничого виробництва.

За орієнтир був узятий принцип навчання московського ВХУТЕМАСу і німецької школи Баухгауза, що поєднували в собі функції навчального закладу та виробничих майстерень, де студенти мали змогу набувати знань із обраної спеціальності. Заняття ремеслом у майстернях цих закладів вважалося головною складовою і давало можливість студентам працювати не над одиничним предметом, а опановувати ті складові ремісничого процесу, що були загальним еталоном для промисловості.

Саме 20-ті рр. ХХ ст. характеризуються становленням нового стилю в мистецтві й взаємодією різноманітних видів мистецтва з інженерно-науковою творчістю. Поступово виокремлюється принципово нова форма навчання – професійна орієнтація. Власне, це були перші спроби в Україні започаткувати дизайн-освіту, яка мала б розвиватися в тісному зв’язку з виробництвом. Утім нова система викладання, орієнтована на підготовку фахівців для виробництва, не змогла повною мірою реалізуватися в харківському технікумі. І передусім через те, що кадри технікуму становили переважно живописці – послідовники І. Рєпіна і П. Чистякова, які ввійшли в радянську епоху з академічним досвідом творчої й педагогічної роботи. Так, О. Кокель, С. Прохоров і М. Федоров до революції вчилися в Петербурзькій академії мистецтв. А згодом викладацький склад навчального закладу поповнили відомі академісти М. Пестриков (учень І. Рєпіна), О. Ейснер, архітектори О. Молокін, М. Ніколаєв, І. Шульга [5, арк. 35].

Педагогічний колектив розпочав свою роботу зі старої академічної системи навчання, що була підґрунтям професійної освіти. Подібний підхід підказував їм минулий досвід педагогічної роботи. Тому першими дисциплінами в навчальних планах були малюнок, живопис, скульптура, де-

коративний живопис, стилізація, загальна перспектива, історія мистецтв. На архітектурному відділенні додавалися такі спеціальні предмети, як архітектурні ордери, архітектурне малювання, нарисна геометрія, вища математика та будівельні матеріали. Виходячи з архівних документів, можна констатувати, що Технікум відкрився без достатнього методичного й організаційного забезпечення навчального процесу та дисципліни промислового циклу були вакантні на кафедрах скульптури, деревообробки, бутафорії. Без комплектації залишалися кафедри анатомії, біології, психології, загальної історії та історії українського мистецтва. На 1922 р. були оголошені вакансії на такі дисципліни: текстильно-набивний живопис, художня ковка, різьблення і деревообробка, живопис по склу, графіка, кераміка, хімія фарб і фарбування, опір матеріалів, пластанатомія, естетика, німецька і французька мови [9, арк. 146, 146 зв. 148, 148 зв.; 5, арк. 124]. Із січня 1922 р. відкривається графічна майстерня під керівництвом О. Ейснера і В. Єрмилова, експерименти яких сприймалися як нові віяння у звичайній педагогічній системі.

Система навчання в перші роки існування технікуму розподілялася на п'ять класів за ступенем підготовки студентів. Теоретичні заняття були загальними для всіх, а практичні проводилися відповідно до планів класів. Найменш підготовлені студенти навчалися в класі "Е" і малювали геометричні тіла, більш досвідчені – у класі "Д" і малювали натюрморти, потім переходили до більш складного завдання – малювання гіпсової голови. У класі "С" студенти писали й малювали портретне зображення живої моделі, у класах "В" і "А" – учні працювали над оголеною натурою. Якщо учень опановував завдання на "відмінно", за результатами перегляду його переводили до вищого класу, це могло відбутися навіть посеред навчального року. Таким чином, склад учнів постійно змінювався, а викладачі-куратори не закріплювалися за класами [3, с. 81].

Так, у ЦДАВОУ України знаходимо низку нормативних документів, що регламентували навчальний процес художнього технікуму. Кожному ВНЗ надавалося самостійне право встановлювати довжину триместру за календарним планом згідно з умовами роботи кожного навчального закладу [7, арк. 88].

Виділено пріоритетні напрями роботи в межах профосвіти:

- “1. Конструювання постійних бюро консультантів.
2. Поглиблення і опрацювання навчальних планів і програм з...
3. Розробка методів викладання образотворчих мистецтв за всіма видами...
4. Розробка планів, програм та методів художнього виховання і навчання у виробничо-навчальному закладі...” [8, арк. 4, 4 зв].

Художні вищі навчальні заклади, ґрунтуючись на власних творчих здобутках, вели підготовку кадрів, дотримуючись засвоєних від попередніх поколінь принципів послідовності, спадкоємності в навчанні та спільних завдань. Нормативними документами, що забезпечували єдині стандарти

освіти, для художніх закладів були навчальні плани, де вивчення загально-теоретичних і професійних дисциплін велося паралельно з набуттям практичних навичок творчої діяльності. У творчих майстернях студенти відшліфовували свою майстерність. Наприклад, для того, щоб організувати навчальний процес, Харківський художній Технікум просить надати йому літографський станок для навчальної роботи. У ЦДАВО України знаходимо цікавий документ від 17.10.21 р.: “В худож. отдел Главпрофобра ...Ввиду организации при архитектурном отделении графической мастерской, Художественный Техникум просит ходатайствовать перед Наркомпросом о передаче литографского станка в распоряжение Техникума...” [5, с. 83].

З середини 20-х рр. ХХ ст. у зв'язку з черговою реорганізацією вищої освіти, ліквідацією автономії вищих навчальних закладів і підпорядкуванням навчального процесу інтересам профосвіти й підготовки художників для потреб масового виробництва, у трьох провідних художніх закладах України (Київському інституті пластичних мистецтв (1925), Одеському художньому політехнікумі (1925), Харківському художньому політехнікумі (1926–1927)) були відкриті педагогічні факультети та відділення соціального виховання і політпросвіти. На цих факультетах мали готувати викладачів для художніх профшкіл старших груп семирічної трудової школи й керівників художньої роботи в робітничих клубах та сільбудах [1, с. 108].

У процесі наукового пошуку встановлено, що у 1926–1927 рр. Харківський художній технікум реорганізовано в політехнікум, що дало можливість відкрити педагогічне відділення при малярському факультеті. Так, 5 червня 1926 р. на засіданні комітету Харківського художнього технікуму пунктом 4 було затверджено утворення педагогічного відділу, “що улаштується як особистий відділ; спеціалізація з педагогіки починається з 2-го курсу і ведеться протягом 2, 3 та 4-го курсу. Комітет рахує, що педагогічний відділ може бути відкритий з жовтня 1926 р., при чому студенти змогли б по їх бажанню перейти з 2-го курсу Скульптурної, Графічної, Станкової, Декоративної та Театрально-Декораційної майстерень, не має певності, що до цього терміну буде вироблений учбовий план і можуть бути запрошені спеціалісти-викладачі нового відділу. Тому Комітет більш правдиво рахує установити, що педагогічний відділ почне роботу з майбутнього навчального року. Таким чином на розробку учбового плану та програми, а й на другі підготовчі роботи буде в запасі цілий рік” [11, арк. 17, 17 зв.].

Як впливає з цієї ухвали, педагогічне відділення швидше за все було відкрито з 1 вересня 1927 р. Також у протоколі № 15 від 27.03.27 р. значиться: “голова П.[педагогічного -? – Т. П.] К.[омітету – Т. П.] т. Жуков інформує про попередні постанови Комітету ...щодо улаштування при ХХТ Педагогічного відділу... Справа перебуває в стадії початкової проробки. На сьогоднішнє засідання, як матеріал, маємо учбовий план педагог.[огічного – Т. П.] фак.[ультету – Т. П.] Одеськ.[ого – Т. П.] Худ.[ожнього – Т. П.] Політехн.[ікуму – Т. П.]... Педагогічний відділ мусить підготовлювати масового робітника – педагога – художника для ста-

рших груп семірічки. Спеціалізація починається з III-го курсу і проводиться на протязі двох курсів III-го і IV-го. В учбовому плані мусить бути відведена достатня кількість годин як для відповідних теоретичних дисциплін. Як і для рисунку малярства і ліплення, аби студент міг продовжувати й свою художню підготовку.

Для підготовки педагогів в галузі образотворчих мистецтв для проф-кіл художньо-промислових і інших спеціальностей утворити V додатковий курс для тих, що скінчають Технікум по тій або іншій майстерні й бажають до своєї кваліфікації художника-станковіста або художника-графіка і т. і. одержати додаткову кваліфікацію викладача образотворчих мистецтв у профшколах.

Скласти докладну записку і орієнтовний кошторис для подання до Методкому Головпрофосвіти з таким розрахунком, щоб утворити педагогічний відділ і V педагогічний курс з майбутнього бюджетового року [14, арк. 117].

Згідно з листуванням Методкому з Харківським художнім технікумом щодо питань постановки учбової роботи в технікумі, навчальною частиною складений план для художньо-педагогічного відділу малярського факультету на 4 роки. Навчальний план на педагогічному відділенні поділено на 3 блоки: дисципліни загального значення: дисципліни, що обслуговують фах, фахові дисципліни, які, у свою чергу, поділено на педагогічний і художній цикл.

До педагогічного циклу ввійшли такі дисципліни: анатомія і фізіологія дитини, основи педології та психології, історія педагогіки, система радянської освіти, педагогіка, методика викладання образотворчих мистецтв, метода політосвітроботи, шкільна гігієна, праця в майстернях, художньо-педагогічний практикум.

До дисциплін художнього циклу: формально-аналітичні елементи образотворчого мистецтва (рисунок, колір, обсяг, простір), рисунок, малярство, ліпка, креслення, композиція.

До дисциплін, що обслуговують фах: нарисна геометрія, технологія художньо-педагогічних матеріалів, історія образотворчого мистецтва, історія українського образотворчого мистецтва, соціологія мистецтва [13, арк. 7-7 зв.].

Тож педагогічне відділення в Харківському художньому інституті могло існувати в межах 1929–1934 рр., до чергової реорганізації вищої освіти.

У суспільстві вкрай не вистачало необхідних фахівців з вищою освітою в галузі художньо-педагогічної діяльності. Так, в одній з доповідей наступного ректора А. Комашко читаємо: "...Із історії заснування ХХТ видно, що у колишньому губерніальному місті Харкові була лише середня так звана Художня школа, яка до 1912 р. була приватною Рисувальною школою і як взяти на увагу те що у колишньому Харкові майже не було Художніх музеїв, не було художніх об'єднань, виставок (за деякими випадками) то стане зрозумілим що радянська художня освіта у Харкові починається на пустопорожньому місці. Таким чином тих художніх традицій, що мають на Україні Київ та Одеса – Харків

зовсім не має, і перш за все, він менш ніж Київ і Одеса має художнього активу, з якого можна набрати педагогічні сили... Як видно зі статистики – є педагоги без вищої освіти – не було б жалко, як би це були викладачі з робітників, селян, із чітким радянським світоглядом, але таких ми ще не маємо... бо наші Вузи не мають в достатній мірі кваліфікованого педперсоналу, його немає на ринкові... Питання про утворення окремих кафедр для підготовки професури по художній освіті, ХХТ, вкупі з КХІ і ОХТ, мусить підтримувати перед НКО... (в Київському художньому інституті і в Одеському художньому технікумі вже на цей час існували художньо-педагогічні відділи – *Т. П.*)” (орфографія автора збережена) [2, арк. 48–49, 55].

Проте кадрів для надання якісної педагогічної освіти вкрай бракувало, про що постійно йшлося на всіляких педагогічних конференціях, нарадах, методичних зібраннях. “...Цілковита відсутність у нас потрібного в сучасній художній школі педагогічного персоналу, тим більше, що школа ця, яка і взагалі ніколи не знала справжніх педагогів, перебуває якраз під загрозою залишитись у близькому майбутньому без педагогічних кадрів... Тому інститути худосвіти повинні готувати педагогів” [16, с. 16].

Представники мистецьких дисциплін, художники разом із освітянами починають проводити спільні з’їзди й конференції, на яких узагальнюють колективний досвід, обговорюють проблеми методології художньої освіти. Особливу увагу приділено фаховій підготовці та перепідготовці мистецького педагогічного персоналу різних регіонів України.

Необхідність створення нових методик і педагогічних систем була продиктована розвитком нових мистецьких течій. Робота вищих художніх закладів стала невід’ємною частиною мистецьких процесів, що відбувалися в українській культурі і відповідали тим ідеологічним і політичним реаліям, що панували в країні.

Проте саме тоді, коли гостро постало питання про підготовку педагогічних кадрів для всіх вертикалей освіти, почали лунати заклики щодо неможливості педагогічних інститутів для “медичної, художньої і музичної вертикалей... що зв’язані з промисловістю художньо-технічною... через малу кількість закладів з кожної галузі” [15, с. 72].

У 30-х рр. ХХ ст. готувався проект Упрофосвіти в справах реорганізації мережі й системи педагогічної освіти про відкриття педагогічних факультетів при мистецьких вищих навчальних закладах та “окремих спеціальних закладах для підготовки викладачів... образотворчого мистецтва в старшому центрі соціального виховання, в школах профосу, а також для підготовки мистецьких робітників в галузі політосвіти” [15, с. 76].

У 1934 р. вчергове в Україні відбувалися зміни навчально-виховного процесу в усій системі освіти, у тому числі й вищої художньої. Після проведеної реформи вищі художні навчальні заклади змінили і свої назви, і свій профіль.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що 20-ті рр. ХХ ст. характеризувалися наступом нової ідеології на освітній процес. За-

перечення старих універсальних художніх систем і спроби створити нові привели до підпорядкування художньої творчості потребам промислового виробництва.

Часте й не завжди доцільне реформування вищих закладів художнього профілю, зміна концепції навчання з образотворчого на художньо-промисловий, зведення технікумів та інститутів до однієї категорії вищих закладів, негативно позначилися на розвиток художньої освіти в Україні, навчальні заклади втратили потрібний високий рівень якості освіти й суттєво зменшили кількість наукових і професорсько-викладацьких кадрів.

Список використаної літератури

1. Горбенко П. Мистецька освіта / П. Горбенко // Нові шляхи. – 1930. – № 1. – С. 107–114.
2. Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського. Інститут рукописів. Фонд 217. Особистий архів А. М. Комашко, оп. 1, од. зб. 19, арк. 48–49, 55.
3. Нікуленко С. І. Становлення вищої мистецької школи в Україні (1917–1934) : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.05 / С. І. Нікуленко ; Укр. акад. мистецтв. – Київ, 1997. – 189 с.
4. 75 років вищої художньої школи Харкова, 1921–1996 / упор. В. Даниленко, Л. Бикова. – Харків : ХХПІ, 1996. – 146 с.
5. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, спр. 379, 145 арк.
6. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, спр. 510, 246 арк.
7. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, од. зб. 1542, арк. 88.
8. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, од. зб. 1541, арк. 4, 4 зв.
9. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, од. зб. 1547. – 390 арк.
10. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 2, од. зб. 1568. – 61 арк.
11. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 6, од. зб. 5773, арк. 17, 17 зв.
12. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 6, од. зб. 5774, арк. 170.
13. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 6, од. зб. од. зб. 5778, арк. 7–7 зв.].
14. ЦДАВОУ, ф. 166, оп. 6, од. зб. 11009. арк. 117.
15. Шатунов М. Підготовка педагогічних кадрів (до уніфікації системи недосвіти) / М. Шатунов // Шлях освіти. – 1930. – № 1–2. – С. 69–79.
16. Шлях освіти // Педагогічний журнал: Теорія освіти, методологія, освітня практика, побут. – Харків : Державне видавництво України. – 1927. – № 2–3. – 186 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Панек Т. В. Влияние общественно-политических факторов на становление художественно-педагогического образования Харьковщины

В статье анализируется история формирования высшего художественно-педагогического образования в Харькове в течение 20-х гг. XX в. Исследуется новая концепция профессионального направления в развитии национального художественно-педагогического образования. Рассматривается организация учебного процесса в харьковском художественном техникуме. Доказывается, что именно 20-е гг. XX в. отмечены становлением системы высшего художественно-педагогического образования в Украине, охватывающего, в частности, возрождение этнокультурных традиций. Впервые вводится в научное обращение факт открытия в Харьковском художественном техникуме художественно-педагогического отделения.

Ключевые слова: профессионализм, художественно-педагогическая система, история педагогики, художественное образование в Украине, квалификация, Харьков, дизайн-образование.

Panyok T. Influence of Socio-Political Factors on the Development of Art Teacher Education Kharkiv

This article analyzes the historical circumstances of forming the highest art-pedagogical education in Odessa for 20-s years. We study a new concept of professional orientation in the development of national art education. We consider the organization of educational process in the Kharkiv Art College. It is shown that exactly in this 20-s years there was marked the emergence of higher art-pedagogical education in Ukraine with focus on the revival of ethnic and cultural traditions. Firstly introduced the fact that in the Kharkiv Art College was established art-pedagogical department. All reorganization of art-pedagogical education of 20-s was in pedagogisation the theoretical block of disciplines. Professors, teachers, art-critics, concerned in training quality of art-educational staff and were convinced that the training of specialists in artistic profiles need to differentiate in targets.

The article presents rare archival documents, the data of the organization of educational process and the first rector of the Kharkiv Art Senior College – A. Levitan

Artistic elite, personified by outstanding cultural and educational figures, over a long historical period created a national heritage in their own creative workshops and shared their teaching experience to future generations, acting as carriers of artistic culture. They formed that art-pedagogical background, which made possible a new stage of the national education development. All these events are actively developing against the background of spiritual culture rising and productive development of science, education, literature and art.

Artistic and pedagogical process of the twentieth century broadcast to cultural wealth of Ukrainians, reported national, social and ideological issues of that time, launched a patriotic and educational potential of the individual, contributed to the preservation of Ukrainian ethnic identity.

Key words: *professional, art-pedagogical system, history of pedagogy, art education in Ukraine, qualification, Kharkiv, design education.*

Г. П. ЧОРНОЙВАН

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки
Інститут вищої освіти НАПН України

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ ДОСЛІДНИКА

У статті зазначено, що розвиток кар'єри дослідника є основою науки, тому вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері, зокрема в частині підтримки науковців, залучення їх до проектів та програм із наданням грантів, розвитку наукоємного сектору, є вкрай необхідним. Вказано, що пріоритетом для України є навчання через дослідження, тому розвиток дослідницької компетентності в дослідників, створення сучасного інформаційного й матеріального забезпечення на базі вищих навчальних закладах або наукових установ необхідне для подальшої інтеграції України в міжнародний освітній простір та налагодження співпраці у цій галузі.

Ключові слова: кар'єра дослідника, доктор філософії, дослідник, науковець, аспірантура, престижність професії дослідника, Європейський дослідницький простір, мережа EURAXESS, наукова віза.

Ключовим пріоритетом Європейського дослідницького простору (ERA) є відкритий і привабливий ринок праці для дослідників, де дослідники й науковці можуть вільно переміщуватися з однієї країни в іншу, ділитися набутим досвідом, займаються спільною науковою діяльністю. Для реалізації національної стратегії деякі держави-члени та установи через ЄС запровадили низку заходів, програм і законодавчих актів, спрямованих на подолання бар'єрів у підготовці дослідників.

Кар'єра дослідника в Європейському просторі вищої освіти потребує більш детального вивчення та представлення на теренах вітчизняної науки. В статті використано дані з офіційних сайтів Європейського союзу у керуванні й підтримці кар'єрою дослідника, зокрема це [2; 5–9].

Мета статті – вивчення зарубіжного досвіду підтримки й розвитку кар'єри дослідника, зокрема впровадження його в Україні.

Введення науково-дослідницької компоненти в освітній процес університетів є пріоритетом для України. Зокрема, формування дослідницької компетентності у студента, створення сучасного інформаційного та матеріального забезпечення на базі вищих навчальних закладах або наукових установ необхідне для подальшої інтеграції України в міжнародний освітній простір та налагодження співпраці в цій галузі. Участь України у міжнародній рамковій програмі з наукових досліджень та інновацій “Горизонт 2020” (20.03.2015 р.) [5] надає дослідникам фінансових можливостей у кар'єрному зростанні, розробці та реалізації власних проектів.

Політичні ініціативи Європейського союзу нині спрямовані на прогрес наукових досліджень та інноваційних розробок, зокрема це стосується створення та розвитку мереж: EURAXESS; Стратегія розвитку людських

ресурсів для дослідників (заснована на Статуті та Кодексі, принципів інноваційної докторської підготовки та підтримки дослідників); Європейський додатковий пенсійний фонд для дослідників (забезпечує мобільність, оскільки можуть виникнути прогалини за основним місцем роботи висококваліфікованих дослідників, тому потрібно забезпечити збереження їх пенсійних прав. Оскільки немає чіткої інформації про ці права, Європейська комісія вирішує ці проблеми створенням фонду, крім того встановлені стандарти для підготовки наукових кадрів, привабливі умови зайнятості та відкритого набору для всіх ЄС-дослідників). Однак залишаються й істотні відмінності серед держав-членів у підтримці кар'єри дослідника [4; 7].

Варто зазначити, що програми ЕС забезпечують права і свободи дослідників, зокрема мережа EURAXESS (“дослідники в русі”) надає повний доступ до повного спектру інформаційних послуг і підтримки дослідників, які бажають продовжувати свою дослідницьку кар'єру в Європі або ж дистанційно співпрацювати з ними [2].

У мережі основними дефініціями є: “researchers” (дослідники) – це професіонали, які займаються концепцією або створенням нових знань, продуктів, процесів, методів і систем в управлінні проектами (це будь-які заходи, зокрема фундаментальні дослідження, стратегічні дослідження, прикладні і наукові дослідження, експериментальні розробки і передача знань, у тому числі інновації та консультування, управління правами науковців та інтелектуальної власності, впровадження результатів наукових досліджень або наукової журналістики). Розрізняють початковий етап наукової кар'єри та етап “набутого досвіду” (термін “початкова стадія” відноситься до дослідників протягом перших чотирьох років (повна зайнятість) їх дослідницької діяльності, у тому числі в період навчання [12, с. 41]; етап “набутого досвіду” визначає дослідників, що мають не менше чотирьох років дослідницького досвіду (повна зайнятість) з моменту здобуття диплому [12, с. 42]).

Паралельно із “дослідниками” в програмі є й інші учасники, а саме “employers” – “роботодавці” (у контексті цієї мережі “роботодавці” відноситься до всіх державних або приватних установ, які співпрацюють із дослідниками на договірній основі або іншими видами договорів і домовленостей, у тому числі без прямих фінансових відносин. Останнє стосується, зокрема, установ вищої освіти, професорсько-викладацького складу освітніх закладів, лабораторій, фондів або приватних організацій, де дослідники або погоджуються на науково-дослідницьке стажування або здійснюють свою науково-дослідницьку діяльність на основі фінансування, що надається третьою стороною) та “funders” – “спонсори” (категорія осіб, які забезпечують фінансування (стипендії, премії, гранти) у державних і приватних науково-дослідних установах, зокрема в установах вищої освіти. Вони можуть обумовлювати ключові умови для надання фінансування устано-

вам, які повинні задовольнити їх та застосовувати ефективні стратегії, практики й механізми відповідно до загальних принципів і вимог) [13; 15].

Метою мережі EURAXESS є консолідація спільних зусиль країн-учасниць ЄС задля вирішення найбільш нагальних сучасних проблем людства, зокрема, у сфері охорони здоров'я. На першу сходинку серед глобальних проблем людства нині ставиться людський ресурс, тому економічні оцінки в охороні здоров'я спрямовані для інвестицій у цю галузь. Зазначимо, що участь у проекті гідно оплачується в євро. Аспіранти призначаються строком на 4 роки з тимчасовим контрактом на 1,5 роки та з подальшим другим тимчасовим контрактом на 2,5 роки. Винагорода здійснюється відповідно до кандидатської шкали, встановленої колективним договором праці [2]. Під проект набирається група PhD, які в процесі виконання дослідження досягають поставленої мети проекту і одночасно захищають свої дисертаційні дослідження. PhD – це рання стадія кар'єри дослідника (0–4 роки аспірантури). Крім того в проекті задіяні досвідчені професіонали (4–10 років або пост-доктори) та більш досвідчені дослідники з досвідом понад 10 років у науці.

Діяльність таких проектів позитивно впливає на розвиток науки й кар'єру дослідника, особливо талановитої молоді. Не менш важливим є створення Європейською Комісією документів для підтримки дослідників: “European Charter for Researchers” (Європейську хартію дослідників) і “Code of Conduct for the Recruitment of Researchers” (Кодекс поведінки для працевлаштування дослідників) [2; 14].

Набір загальних принципів і вимог, які визначають роль, обов'язки та права дослідників, а також роботодавців (спонсорів) *забезпечує Європейська хартія дослідників*. Створення позитивних відносин між дослідниками й роботодавцями (спонсорами) сприяє успішній генерації, передачі, обміну та поширенню знань, мобільності як основного засобу для підвищення професійного розвитку дослідників, розвитку кар'єри дослідників. Дослідники мають домінуюче зобов'язання гарантувати, що вони дотримуватимуть вимоги відповідного національного чи регіонального законодавства, принципів визнання основних прав Європейського Союзу й поважатимуть основні права. Навантаження за програмою підготовки докторів філософії не повинно бути надмірним і перешкоджати дослідникам проводити науково-дослідницьку діяльність за проектом. Значну увагу приділено оплаті праці дослідників [2].

Зазначимо, що в проекті створено умови, щоб сприяти розвитку кар'єри дослідників, переважно в межах управління людськими ресурсами, визначеної стратегії розвитку кар'єри для дослідників на всіх етапах дослідження. Проект включає наявність наставників, які надають підтримку й керують особистим і професійним розвитком дослідників, мотивують їх і сприяти зниженню будь-якої невпевненості у своїй майбутній професійній діяльності. Дослідники ознайомлені з цими положеннями [4].

Не менш важливим документом є Кодекс поведінки для набору дослідників. Документ складається з набору загальних принципів і вимог, яких слід дотримувати роботодавцям та спонсорам при наборі дослідників, а саме прозорість процесу набору й рівне ставлення до всіх претендентів, зокрема, у зв'язку з розвитком привабливого, відкритого та сталого європейського ринку праці для дослідників (кодекс є доповненням до Європейської хартії дослідників). Дотримуючись Хартії та Кодексу поведінки, учасники проектів демонструють свою прихильність діяти відповідально й респектабельно, забезпечують справедливі рамкові умови для дослідників, з явним наміром внести свою користь у поширення Європейського дослідницького простору [2; 4; 14].

Наявність в окремої категорії дослідників прав і обов'язків, за якими вони можуть працювати на всій території Європейського Союзу, повинно спростувати твердження, що науково-дослідницька кар'єра в Європі є фрагментованою. Європейська хартія дослідників сприяє відносинам між дослідниками й роботодавцями для успішного розвитку науки, передачі та обміну знаннями між поколіннями дослідників. Кодекс поведінки дослідників спрямований на поліпшення їх набору, він робить процедуру відбору справедливою і більш прозорою, беручи до уваги не тільки кількість публікацій претендентів, але й більш широкий діапазон критеріїв оцінювання, зокрема навчання, вміння контролювати, здатність працювати в команді, передача знань, комунікативність тощо [2].

Для полегшення процесу мобільності дослідників запроваджено наукову візу, яку можуть отримати дослідники з державних і приватних організацій. Щоб отримати її, здобувач повинен мати вищу освіту, навчатися за докторськими програми або ж мати науковий ступінь і обиратися в науково-дослідницькій організації для проведення дослідницького проекту [11].

Відмінність наукової візи від звичайної візи в тому, що має певні позитивні переваги для дослідників та їх родини. По-перше, після отримання дозволу на проживання, дослідник матиме рівний статус, що й громадяни приймаючої країни з точки зору оплати та умов праці, доступу до товарів і послуг, визнання професійної кваліфікації та соціального забезпечення. По-друге, дозвіл на проживання може бути наданий членам сім'ї дослідника, протягом терміну проведення дослідження. По-третє, дослідник може отримати посаду викладача. Для отримання наукової візи потрібно зібрати необхідні документи, зазначені в договорі на участь у відповідному проекті. Маючи наукову візу, дослідник може відвідувати й інші країни, які є членами ЄС, і в яких діє наукова віза. Це стосується, наприклад, участі в науково-практичній конференції, або проведення частини дослідження в іншій країні (члена ЄС) на строк до 3 місяців. Якщо перебування більше ніж 3 місяці, потрібно підписати угоду з організацією в новій країні. Немає стандартної процедури для застосування короткострокових віз. ЄС підготував рекомендації, що закликають країни-члени ЄС, щоб полегшити вхо-

дження дослідника на період до трьох місяців. В основному це стосується дослідників, які подорожують дуже часто для проведення досліджень або беруть участь у міжнародних науково-практичних конференціях [11].

Активним учасником у створенні програм підтримки дослідників на різних етапах їх кар'єри є Великобританія. Сім дослідних рад Великобританії об'єдналися у Research Councils UK (RCUK) (Наукова рада Великобританії). У підтримці глобальної дослідницької позиції Великобританії Рада пропонує широкий спектр можливостей у фінансуванні, сприянні міжнародному співробітництву й забезпеченні доступу до потужних об'єктів та інфраструктури по всьому світі. Значну увагу приділено навчанню й розвитку кар'єри дослідників, мотивації молодих людей займатися дослідженнями. Рада працює в партнерстві з іншими спонсорами Великобританії у фінансуванні науково-дослідних проектів, наукових та освітніх структур, бізнесу, уряду та благодійних організацій [9]. Великобританія як європейський лідер у галузі досліджень забезпечує розміщення досліджень у центрі національного, економічного, культурного та соціального процвітання.

Результати діяльності об'єднаної ради дають змогу забезпечувати міцну доказову базу для підтримки подальшого фінансування наукових досліджень у Великобританії; поліпшити якість звітності про результати наукових досліджень урядові, громадськості та іншим організаціям; зміцнення політики та стратегії розвитку; розвивати й підтримувати на більш тривалій термін відносини з тими, хто отримав премії за нові розробки, й тими, хто був нагороджений після завершення дослідження; поліпшити зв'язок з дослідниками та науково-дослідними організаціями, пропонуючи їм нові можливості для вивчення кращого варіанту для фінансування результатів наукових досліджень; брати участь і співпрацювати з державними органами, бізнесом, урядом та благодійними організаціями [10].

У ході дослідження, яке проводила компанія CFE Research за фінансовою підтримкою Наукової ради Великобританії, було складено звіт, у якому зазначений економічний, соціальний та культурний вплив докторантів на організації, в яких вони працювали або працюють та вказує на внесок PhD у розвиток інновацій. Звіт складається із ключових висновків, відповідаючи на запитання: Як PhD може сприяти підвищенню конкурентоспроможності та продуктивності організації? [6].

На основі опитування дослідників, які отримали ступінь PhD 7–9 років назад, здійснено перший ґрунтовний звіт, який допомагає прослідкувати динаміку розвитку кар'єри дослідника в середньотерміновій перспективі. У розділі звіту “Кар'єрна подорож випускників докторантури” [6, с. 38–56] розглянуто три основні типи випускника докторантури за ранньою, середньою і пізньою кар'єрою дослідника. Випускники з соціальних наук, мистецтва і гуманітарних наук мають старший вік, ніж дослідники у сфері науки. 92% респондентів, які працюють у сфері вищої освіти, відповіли, що через шість місяців після завершення навчання не працюють за фахом.

Невпевненість у затребуваності науково-дослідних робіт у галузі вищої освіти робить більш привабливими перспективи в інших секторах, це і є основною причиною руху докторантів в інші сектори (мистецтво, суспільні науки, біологічні науки, біомедичні науки, фізичні науки та інженерія). Найчастіше змінюють шлях кар'єри у вищій освіті на інші сектори пост-доктори та наукові співробітники. Респонденти відзначили самозайнятість, що передбачає активний і позитивний вибір, забезпечення свободи, гнучкості і можливість застосувати свої навички. 27% респондентів деякий період були безробітні після завершення навчання. Частка осіб, які працюють дослідниками у вищій освіті, значно більше потерпають від безробіття, порівняно з іншими секторами, в яких задіяні дослідники [6, с. 38].

Отже, серед різних програм на підтримку кар'єри дослідників, неможливо уникнути всіх проблем на цьому шляху. Незадоволеність, а більш всього незатребуваність тих досліджень, які здійснюються у сфері вищої освіти, призводить до безробіття дослідників або ж пошуку кращих перспектив в інших секторах. Крім того однією з негативних тенденцій для кар'єрного зростання є низький рівень заробітної плати. Наприклад, у Польщі через це вчені змушені брати додаткові заняття в приватному секторі, як правило, в приватних університетах, де краща оплата. Звичайна ситуація зайнятості дослідника – це повна зайнятість у державному вищому навчальному закладі й частина часу зайнятості в приватному секторі. Перевагою двох паралельних секторів користуються переважно старші за віком і більш досвідчені науковці, адже саме на них є попит з боку приватних установ (академіки, ректори, проректори, декани тощо) [3].

У Німеччині кар'єра багатьох претендентів на здобуття докторського ступеня залежить від того, чи затвердять фінансування подальших дослідницьких проектів і як швидко вдасться успішно працевлаштуватися. В ході дослідження здобувачу пропонують 0,5 ставки, а також участь у тимчасових програмах. У Німеччині з 2012 р. розпочато практику “tenure track”, яка полягає у тому, що одразу після здобуття докторського ступеня, молоді дослідники отримують контракт асистента професора на шість років, який передбачає фіксовану зарплатню та високий рівень відповідальності. Якщо дослідники ефективно виконують поставлені завдання, їх підвищують до посади доцента, а в перспективі й до професора. Описана кар'єрна схема надає набагато більший рівень фінансової безпеки й стабільності, однак вимагає якості та відповідальності. Нині лише Мюнхенський технічний університет починає запроваджувати цей підхід. Інші університети утримуються, адже є багато дешевої робочої сили, яка активно займається викладанням і дослідженнями, навіщо щось змінювати [1].

Висновки. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців глибоких теоретичних знань, здатності та бажання працювати, застосовувати набуті знання на практиці, генерувати нові ідеї на практиці. Інтегрування вітчизняної науки й вищої освіти до Європейського союзу відкриває перед країною й дослідниками безліч можливостей, зокрема безвізовий режим,

участь у міжнародних програмах і проектах, забезпечення руху кар'єрними сходами. Участь українських освітньо-наукових установ у європейських програмах і проектах сприяє дослідникам втілити свій потенціал і зробити посильний внесок у розвиток науки, розробки нових модернізованих технологій тощо. Поряд з цим залишається невирішеною низка проблем, які перешкоджають ефективному розвитку кар'єри дослідників, зокрема, на ранніх її етапах. У зв'язку з цим, за сприяння Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, розроблено ряд програм і документів, які забезпечують підтримку дослідників, захищають їх права й визначають певні обов'язки. Європейський досвід варто враховувати для посилення ролі дослідників та їх кар'єри як у науці, так і наукоємного сектору економіки.

Список використаної літератури

1. Мерш Б. Наукова кар'єра у Німеччині [Електронний ресурс] / Б. Мерш, Н. Мар'янич. – Режим доступу: http://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/31109/.
2. Офіційний сайт мережі EURAXESS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/jobs/jobDetails/34030339>.
3. Структура академічної кар'єри Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Poland.aspx>.
4. Чорнойван Г. П. Розвиток кар'єри дослідника в Європейському дослідницькому просторі / Г. П. Чорнойван // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2015. – № 3. – (Дод. 3). – С. 264–269. – (Тем. вип.: Інтеграція вищої освіти і науки).
5. Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-sections>.
6. Impact of Doctoral Careers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rcuk.ac.uk/RCUK-prod/assets/documents/skills/timodcfullreport.pdf>.
7. Researchers' career development Charter & Code, HR Strategy for Researchers and "HR Excellence in Research" logo [Electronic resource] // DG Research and Innovation: Researchers' Report 2014: Final Report. – P. 76–79. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/general/researchPolicies>.
8. Researchfish [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rcuk.ac.uk/research/researchoutcomes/researchfish/>.
9. Research Councils UK [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rcuk.ac.uk/skills/percase/>.
10. Research Outcomes Overview [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rcuk.ac.uk/research/researchoutcomes/>.
11. Scientific Visa package [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientificVisa/>.
12. Work Programme "Structuring the European Research Area" Human Resources and Mobility Marie Curie Actions (September 2004) [Electronic resource]. – Mode of access: http://cordis.europa.eu/pub/fp6/docs/wp/sp2/r_wp_200208_en.pdf.
13. The Community will endeavour to apply the commitments laid down in this Recommendation to the receiver of funding in the context of the Framework Programme(s) for Research, Technological Development and Demonstration Activities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/definitions>.

14. The European Charter for Researchers: Evaluation [Electronic resource] // Appraisal systems in Section 1 of this document. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/rights/europeanCharter>.

15. The Framework Programme(s) for Research, Technological Development and Demonstration Activities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ai23022>.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2016.

Чорнойван А. П. Зарубежный опыт развития карьеры исследователя

В статье указано, что развитие карьеры исследователя является основой науки, поэтому изучение зарубежного опыта в этой сфере, в частности поддержки ученых, привлечении к проектам и программам, предоставлении грантов, развитию наукоемкого сектора является крайне необходимым. Указано, что приоритетом для Украины является обучение через исследование, развитие исследовательской компетентности, создание современного информационного и материального обеспечения на базе высших учебных заведений или научных учреждений для дальнейшей интеграции Украины в международное образовательное пространство и налаживание сотрудничества в этой области.

Ключевые слова: *карьеря исследователя, доктор философии, исследователь, ученый, аспирантура, престижность профессии исследователя, Европейское исследовательское пространство, сеть EURAXESS, научная виза.*

Chornoivan A. Foreign Experience of the Career Development of Researchers

The article stated that the career development of researchers is the basis of science, so the study of international experience in this field, in particular support of the scientists engaged in projects and programmes, providing grants, the development of high-tech sector is essential.

The current labour market requires professionals are to have profound theoretical knowledge, ability and desire to apply their knowledge and generate new ideas in practice. The integration of the science and higher education of Ukraine to the European Union countries opens many possibilities for researchers, including visa-free travel, participation in international programmes and projects, ensure progression on the career ladder.

EU Policy initiatives is now focused on the progress of research and innovation. Besides creation and development of networks EURAXESS; Human resources development strategy for researchers (based on the Charter and Code principles of innovative doctoral training and research support); European supplementary pension fund for researchers, mobility. The Commission addresses problems concerning academic research, a fund to set standards for training academics developing, attractive employment conditions and opening a set for all EU-researchers.

The priority for Ukraine is learning through research, development of research competence, creation of modern information and financial security in higher education or research institutions for the further integration of Ukraine into the international educational space and cooperation in ERA.

Key words: *career researcher, PhD, scientist, researcher, graduate school, the prestige of the profession of a researcher, European Research Area, Network EURAXESS, Scientific Visa.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 316.614.5:37.018.1

К. С. АВЕРІНА

кандидат педагогічних наук

А. В. КАНІВЕЦЬ

Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї

Розглянуто актуальні питання сімейного виховання та збереження виховного впливу сім'ї, що є підґрунтям для формування всебічно розвиненої особистості дитини. Окреслено психологічні механізми, що допомагають батькам спрямовувати свій виховний потенціал на дитину як на індивідуальну особистість та надавати їй можливості для гармонійного розвитку. Доведено, що комунікативна складова виховного процесу в батьківсько-дитячих відносинах є головним психологічним механізмом, що керує процесом особистісного зростання дитини та дає змогу сформувати правильний Я-образ.

Ключові слова: виховний вплив, індивідуальність, підліток, поведінкові стереотипи, сім'я, психологічні механізми, стиль виховання.

На сьогодні проблема дитячо-батьківських відносин як чинник психічного здоров'я дітей в умовах сім'ї набуває особливої актуальності, оскільки являє собою одну із найважливіших складових державної політики – збереження здоров'я нації. Сьогодні знижується виховний потенціал сім'ї, зокрема не використовуються в силу об'єктивних і суб'єктивних причин можливості, які має сім'я як своєрідний виховний інститут; наявна її певна відмежованість сім'ї від здобутків психолого-педагогічної науки: незнання батьками сучасних технологій сімейного виховання дітей, мета яких полягає в покращенні внутрішньосімейного мікроклімату, створенні сприятливих умов для функціонування сімейного колективу, усуненні підґрунтя сімейних конфліктів як між дорослими членами родини, так і між батьками й дітьми.

Окресленні аспекти актуалізують проблему сімейного виховання дітей у сучасних умовах, спонукають до пошуків таких психолого-педагогічних підходів до її розв'язання, які забезпечували б орієнтацію батьків на дитину як на особистість, надавали б можливості для її гармонійного розвитку, враховуючи при цьому індивідуальні особливості.

Психологічні проблеми сімейного виховання досліджували такі українські та зарубіжні вчені як: І. Бех, О. Бондаренко, О. Бондарчук, С. Деніжна, А. Дмитренко, С. Ковальов, В. Кравець, П. Мармазинська, В. Нефьодов, М. Сова, О. Тарновська, Ю. Щербань та ін. [3; 10].

Труднощі сімейного виховання й чинники, що викликають зниження виховного потенціалу сім'ї, зумовлюють суперечності та складності внут-

рішньосімейних відносин дітей і дорослих, вивчаються провідними психологами, педагогами, соціологами. Різні аспекти цієї проблеми досліджували: А. Варга, Л. Виготський, Т. Гаврілова, Д. Ельконін, А. Захаров, С. Ковальов, І. Кон, М. Лісіна, А. Лічко, Н. Соловйов, А. Співаковська, [20, с. 8; 21, с. 76].

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу внутрішньо сімейних відносин на формування особистості дитини та окреслення оптимальних психологічних механізмів, що дають змогу гармонійно впливати на створення Я-образу дитини.

Формування особистості дитини в сучасному суспільстві ставить нові вимоги до системи виховання й освіти підростаючої особистості, а також врахування особливостей функціонування й розвитку сучасної сім'ї як мікрогрупи суспільства, її формуючо-виховної спроможності на рівні теоретичного й практичного забезпечення вирішення актуальних проблем у цій галузі.

Особливості соціалізації дитини в сім'ї визначають такі характеристики:

- соціально-демографічна структура сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь);
- превалюючий психологічний клімат, емоційну настроєність сім'ї;
- тривалість і характер спілкування з дітьми;
- загальна і психолого-педагогічна культура батьків;
- зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо);
- матеріально-побутові умови.

Особливості суспільного виховання, негативні зміни всередині сім'ї (зниження її стабільності, малодітність, послаблення традиційної ролі батька, трудова зайнятість жінки) – це ключові фактори, що не дають змоги реалізувати виховний вплив сім'ї повною мірою [1, с. 17–22].

У психологічній літературі поняття “стиль батьківського ставлення”, “тип сімейного виховання”, “батьківська позиція” дуже часто розглядають як синоніми. Сімейне виховання розуміють як багатовимірне утворення, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, спираючись на визначення А. Варги, яка описує батьківське ставлення як цілісну систему різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини, її вчинків [4].

У підлітковому віці відносини з дорослими починають будуватися під впливом переживання нових почуттів, пов'язаних з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження. Підлітки відмовляються від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих, відходять від ідеалізованих, надуманих зразків дорослих, починають активно відстоювати свої права на самостійність, висувають власні пропозиції у вирішенні значної частини життєвих питань, перестають виконувати вимоги дорослих щодо

змін у їх поведінці. Вони намагаються знизити контроль дорослих щодо себе, хворобливо реагуючи на явні чи неявні обмеження їх прав [9].

Результати сучасних досліджень показують, що існують три основні типи взаємин, які певним чином впливають на мотиви, форми й зміни в спілкуванні дорослих і підлітків:

- взаємини, які спираються на офіційно зафіксовані права і обов'язки дорослих і дітей (регламентоване спілкування);
- взаємини, які будуються на потребі розуміти один одного, на прагненні до емоційного контакту й допомоги іншому (нерегламентоване або “довірливе” спілкування);
- взаємини, які виникають за відсутності прихильності один до одного або байдужості (неорганізоване, випадкове спілкування) [15, с. 74].

Підлітки у більшості випадків прагнуть до довірливого, нерегламентованого типу відносин з дорослими. Це створює сприятливі можливості для реалізації такої потреби спілкування, як вирішення характерної для цього періоду проблеми пізнання самого себе, своїх можливостей і свого місця в житті. Переважання в реальності регламентованого типу взаємин перешкоджає розвитку потреби в спілкуванні з дорослими, що спонукає підлітків до пошуку відповідей на запитання, що виникають у колі однолітків [11, с. 70].

Сукупність установок батьків, їх емоційне ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками й відповідних способів поводження з нею утворюють стиль сімейного виховання. Оптимальним для практики сімейного виховання є демократичний стиль, що характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми й батьками; включеністю дітей в обговорення сімейних проблем; урахуванням їхньої думки; готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самостійну діяльність, адекватним батьківським контролем.

А. Лічко та Є. Ейдемільер припускають такі типи виховання:

- гіпопротекція (недостатність опіки й контролю за поведінкою дитини, брак чи відсутність уваги, тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток дитини, невключеність у її життя);
- домінуюча гіперпротекція (поєднання загостреної уваги до дитини з великою кількістю обмежень і заборон, що призводить до формування нерішучості, несамостійності дитини чи до яскраво вираженої реакції емансипації);
- підвищена моральна відповідальність (покладання відповідальності на дитину за життя і благополуччя близьких, що не відповідає віку й реальним можливостям дитини; очікування від дитини великих досягнень у житті на тлі ігнорування її потреб та інтересів) [10; 14, с. 8].

Найбільшою мірою шкодять дитині непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість установок батьків на процес виховання, оскільки постійна непередбачуваність реакцій батьків позбавляє дитину відчуття стабільності навколишнього світу, породжуючи в неї підвищену тривожність. Стиль виховання дитини є репродуктивним, тобто багато в чому репродукує стиль виховання, який застосовувався у дитинс-

тві батьків [15]. При цьому самооцінка, Я-образ дитини є інтросекцією батьківського ставлення і способів керування поведінкою дитини, що реалізується, по-перше, через пряме чи непряме навіювання образу чи ставлення до себе, по-друге, через формування у дитини стандартів виконання тих чи інших дій, формування рівня домагань, по-третє, через контроль за поведінкою дитини, у якому вона засвоює способи самоконтролю. Я-образ і самооцінка, що навіюються дитині, можуть бути як позитивними, коли дитину переконують у тому, що вона є доброю, розумною тощо, так і негативними, коли дитину переконують у тому, що вона погана, зла тощо.

Батьки можуть впливати на формування Я-образу дитини також шляхом стимулювання такої поведінки дитини, що може підвищити чи знизити її самооцінку, змінити в неї власний образ. Це спостерігається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів. Якщо цілі й плани відповідають реальним психофізіологічним і психологічним можливостям дитини, її схильностям та інтересам, то створена ситуація успіху сприяє формуванню в дитини позитивного Я-образу, підвищенню самоповаги. В іншій ситуації дитина втрачає самоповагу, стає невпевненою, тривожною тощо.

На особистість дитини особливо впливає стиль її стосунків з батьками, що лише частково зумовлюється їх соціальним становищем. За сучасних умов функціонують кілька автономних психологічних механізмів соціалізації, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей. Це насамперед ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає ототожнення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними.

Разом з тим, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм і цінностей. При цьому батьки можуть використовувати різні засоби заохочення – соціально-психологічні чи матеріальні. Наприклад, похвала як вид соціально-психологічного заохочення від батьків, з якими дитина перебуває в дружніх стосунках, як правило, дієвіша, ніж похвала від батьків байдужих, холодних. Ефект заохочення залежить також від того, як діти сприймають його. У разі очікування винагороди діти дотримуються вимог батьків, але в іншому випадку вони можуть не дотримуватись цих вимог. Аналогічно діти оцінюють похвалу. За умов, якщо їх хвалять за все, що б вони не зробили, похвала перестає бути засобом заохочення [8].

Особливо важливими для розвитку дитини є прийняття її особистості (тепло, любов), або її неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважаючий у сім'ї тип контролю і дисципліни. Дитина, яка позбавлена любові, має менше можливостей для досягнення високої само-

поваги, створення стійкого, позитивного Я-образу, побудови теплих стосунків з іншими людьми.

Висновки. Зазначимо, на думку батьків саме вони здійснюють основний виховний вплив на дітей. Батьки здебільшого розуміють виховання як цілеспрямований процес впливу на дитину (для виховання необхідно обрати певний проміжок часу, відповідні методи й “виховувати”). Водночас вони недооцінюють виховний вплив повсякденного життя сім’ї, значення власної побутової поведінки, звичайного родинного спілкування, не розуміючи, що саме повсякденний вплив зумовлює вироблення у дитини на неусвідомленому рівні певних стереотипів поведінки, які, в свою чергу, визначають не тільки окремі звички й життєві установки, а й значною мірою впливають на вироблення дитиною моделі власного майбутнього життя.

Результати соціологічних досліджень останніх років, свідчать, що сім’я втратила багато цінностей, які століттями вважалися основою сімейного виховання. З-поміж основних цінностей, на які батьки орієнтують дітей сьогодні, найбільш поширеними в порядку їхнього значення є освіта, добробут, професійне самоутвердження, повага з боку друзів, сім’я. Орієнтація дітей на моральні цінності характерна для 11% сімей, на суспільні – 9%, на релігійні – 5% [1, с. 17–22].

Отже, різні стилі виховання, спілкування, взаємодії батьків з дітьми сприяють розвитку та закріпленню певних особливостей дитячої поведінки й характеру, визначають напрям розвитку самосвідомості. З огляду на це, найголовнішим показником сприятливості батьківсько-дитячих взаємин є їх адекватність, що означає тотожність, достатню відповідність можливостям, здібностям, індивідуальним особливостям дитини. Прийняття дитини такою, яка вона є, з її своєрідністю природженого темпераменту, характеру, що формується, особистими властивостями, що розвиваються, неодмінно визначає адекватні уявлення про неї та визначає стиль батьківсько-дитячих відносин.

Отже, оптимізація значущості сім’ї в сучасних соціально-економічних умовах – одне з найважливіших завдань суспільства, всіх його соціальних інститутів та зокрема психолого-педагогічної науки.

Список використаної літератури

1. Авдєєва Н. А. Взаємовідносини підлітка в сім’ї / Н. А. Авдєєва // Виховання школярів. – 2015. – № 7. – С. 17–22.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003 – Кн.: 2. – 341 с.
3. Бруменская Г. В. Психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бруменская, О. А. Карabanова, А. Г. Лидерса. – Москва, 2007. – 300 с.
4. Варга А. Я. Системная психотерапия супружеских пар / А. Я. Варга. – Москва : Когито-Центр, 2012. – 344 с.
5. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? / Ю. Б. Гіппенрейтер. – Москва, 2009. – 240 с.
6. Гозман Л. Я. Психологічні проблеми сім’ї / Л. Я. Гозман, Є. І. Шлягіна // Питання психології. – 2005. – № 2. – С. 186–187.

7. Голод С. І. Стабільність сім'ї / С. І. Голод. – Львів : Наука, 2004. – 136 с.
8. Джайнотт Х. Батьки і діти / Х. Джайнотт // Знання. – 2010. – № 4. – С. 17–29.
9. Дмитренко А. К. Психологія сімейного виховання / А. К. Дмитренко, П. Є. Мармазинська, О. С. Тарновська. – Чернівці : Прут, 2001. – 280 с.
10. Эйдемиллер Е. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Е. Г. Эйдемиллер. – Москва ; Санкт-Петербург, 2006. – 365 с.
11. Кондратюк В. М. Вивчення методів сімейного виховання / В. М. Кондратюк // Початкова школа. – 2004. – № 1. – С. 70–71.
12. Костицький В. І. Ці важкі майже нормальні родини / В. І. Костицький // Сім'я і школа. – 2007. – 32 с.
13. Крушельницька О. Ю. Батьки й дочки. Про взаємини в сім'ї / О. Ю. Крушельницька // Сім'я і школа. – 2000. – № 11. – С. 10–11.
14. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Санкт-Петербург : СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева. – 2010. – С. 8.
15. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, сім'я / А. Спиваковская. – Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 74–98.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Аверина Е. С., Канивец А. В. Психологические механизмы сохранения воспитательного потенциала современной семьи

Рассматриваются актуальные вопросы семейного воспитания и сохранение воспитательного влияния семьи, что является базой для формирования всесторонне развитой личности ребенка. Обозначены психологические механизмы, которые помогают родителям направлять свой воспитательный потенциал на ребенка как на индивидуальность и предоставлять ему возможности для гармоничного развития. Доказано, что коммуникативная составляющая воспитательного процесса в родительско-детских отношениях, является главным психологическим механизмом, который управляет процессом личностного роста ребенка и формирования правильного Я-образа.

Ключевые слова: *воспитательное воздействие, индивидуальность, подросток, поведенческие стереотипы, психологические механизмы, стиль воспитания.*

Averina K., Kanivets A. Psychological Mechanisms of Preserving the Educational Potential of the Modern Family

The article deals with topical issues of family education, the impact of different styles on child's personality. Identified psychological approaches to the solution of the urgent needs of today, which would provide guidance for parents on the child as a person, would provide opportunities for their harmonious development, taking into account the individual characteristics of the child. It is proved that the communicative component of educational process in the parent-child relationship, is the main determinant of personal growth of the child and the formation of correct self-image.

The author focuses on the child's personality development in contemporary society, emphasizes the need to explore new requirements for training and education system of growing up personality, as well as consideration of the functioning and development peculiarities of the modern family as a microgroup of society, its formative and educational capacity at the level of theoretical and practical providing for solving urgent problems in this area. The results of the study prove that among children the ambivalent attitude toward parents prevails in family relationship, that is manifested in their striving for trusting communication on equal terms, in their desire to obtain psychological support, advice, and at the same time in high emotional rejection of their dependence, and that is the cause of behavioral negativity.

Key words: *educational impact, individuality, teenager, behavioral patterns, psychological mechanisms, parenting style.*

В. В. АНГОЛЕНКО

викладач

Житлово-комунальний коледж

Харківського національного університету міського господарства
ім. О. М. Бекетова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ,
ЗВІЛЬНЕНИХ ВІД ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ
З ВИПРОБУВАННЯМ, ЯК ПРОЦЕС ВІДНОВЛЕННЯ
СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ПРАВОВОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

У статті науково обґрунтовано й охарактеризовано сутність і зміст соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників, які звільнені від відбування покарання з випробуванням. Проаналізовано методи та форми соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання. Розглянуто сучасні питання, які стосуються ресоціалізації та виправлення неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання. Завдяки аналізу нормативно-правової бази України визначено завдання, які виконують у процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, розглянуто як складний процес, зумовлений знаннями індивідуальних особливостей неповнолітніх правопорушників, спрямований на забезпечення зміни соціально-негативних поглядів, інтересів, цілей особистості; особливу форму надання неповнолітньому соціально-педагогічної та психологічної допомоги, патронажу неповнолітнього правопорушника та його родини.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, соціально-педагогічний супровід, соціально-педагогічна допомога, патронаж, форми та методи соціально-педагогічного супроводу.

Сьогодні наша держава опинилася у важких умовах, коли фактично одночасно відбуваються економічні, політичні та правові перетворення, що особливо позначається на розвитку особистості неповнолітніх та сфері родинних відносин, де відображаються та акумулюються всі суперечності кризисного стану нашого суспільства. Дисфункція родини та зменшення виховного потенціалу закладів освіти призводять до появи таких соціально небезпечних явищ, як криміналізація середовища неповнолітніх, соціальне сиріцтво, безпритульність, зумовлює зростання кількості правопорушень, скоєних неповнолітніми, та підвищення рівня їх тяжкості.

У зв'язку з необхідністю вирішення питання декриміналізації середовища неповнолітніх і зменшення соціальної шкоди від зростання злочинності серед неповнолітніх, а також профілактики цього негативного явища українська держава прийняла низку нормативно-правових актів: Конституцію України, Закон України “Про охорону дитинства”, Закон України “Про пробацію”. Набувають чинності й відповідні Постанови Пленумів Верхов-

ного Суду України, зокрема “Про застосування судами законодавства про відповідальність за втягнення неповнолітніх у злочинну чи іншу антигромадську діяльність”, “Про практику застосування судами України законодавства у справах про злочини неповнолітніх” та “Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру”, розділ XV “Особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх” Кримінального кодексу України, глава 38 “Кримінальне провадження щодо неповнолітніх” Кримінально-процесуального кодексу тощо.

Зміни, які відбуваються в нормативно-правовій базі держави, докорінно трансформують вимоги до покарання неповнолітніх правопорушників і до здійснення їх соціально-педагогічного супроводу, таким чином, неповнолітні правопорушники потребують, насамперед, не ув'язнення, а соціально-педагогічної корекції, підтримки та надання можливості повернення до повноцінного існування в суспільстві. Однією з форм покарання, що забезпечує надання соціально-педагогічної допомоги неповнолітнім правопорушникам, є звільнення від відбування покарання з випробуванням, яке здійснюється з урахуванням вікових і психологічних особливостей неповнолітніх правопорушників та спрямоване на забезпечення їх нормального фізичного й психічного розвитку, профілактику агресивної поведінки, мотивацію позитивних змін особистості та покращення соціальних стосунків. Пошук шляхів, методів і засобів соціально-педагогічного супроводу та підтримки особистості неповнолітнього в процесі відбування покарання з випробуванням є наразі однією з найактуальніших науково-практичних проблем.

Враховуючи трансдисциплінарний характер соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, як форми ресоціалізації неповнолітніх правопорушників, його окремі аспекти було розглянуто в науковій літературі, зокрема у працях з педагогіки та соціальної роботи (О. Беци, М. Галагузової, В. Кривуші, В. Синьова, А. Сухова, та ін.), права (О. Бандурки, О. Джузи, О. Зубкова, В. Львовичка, В. Наливайко, О. Неживець, М. Панасюка, В. Прусс, М. Садовнікова, В. Трубнікова, Д. Ягунова, А. Ярового та ін.), психології (Н. Максимова, Л. Ростомова, Н. Савчук, І. Ярмиш, та ін.) і безпосередньо соціальної педагогіки (Ю. Гарасимів, М. Гевко, С. Горенко, Н. Калашник, О. Караман, А. Капської, С. Харченко, Ю. Чернецкої та ін.).

Аналіз праць учених дає змогу зробити висновки, що сьогодні бракує чіткого обґрунтування сутності та змісту соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Тому *метою статті* стало визначення сутності та характеристики соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників, які звільнені від відбування покарання з випробуванням.

Визначення сутності досліджуваного явища передбачає висвітлення поняття “соціально-педагогічний супровід”. Огляд наукових праць І. Звє-

ревої, Т. Журавель, І. Парфанович дає підстави розглядати соціально-педагогічний супровід у вузькому та широкому значенні: як забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку неповнолітнього правопорушника та соціалізації, його активного самопрояву в житті, а також підтримка неповнолітнього правопорушника в реальному житті, безпосередньо в ситуації, яка з ним виникла, і яку забезпечує та моделює працівник соціальної сфери.

Причому об'єктом соціально-педагогічного супроводу є сам неповнолітній, звільнений від відбування покарання з випробовуванням, його сім'я та оточення; суб'єктом – працівник соціальної сфери, який проводить свою роботу з метою сприяння соціалізації особистості неповнолітнього правопорушника в умовах опосередкованого соціально-педагогічного втручання в життєдіяльність клієнтів, для стимулювання їхньої десоціалізації та формування ресоціалізованості в умовах соціокультурного середовища.

Аналіз нормативно-правової бази України та праць О. Караман, В. Лютого, В. Синьова дав змогу визначити завдання, які виконують у процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробовуванням:

1. Соціально-педагогічна та психологічна реабілітація неповнолітніх правопорушників.

2. Надання своєчасної, кваліфікованої, комплексної допомоги неповнолітнім правопорушникам, спрямованої на відновлення соціально-педагогічну корекцію психічних функцій і станів особистості.

3. Забезпечення прав і законних інтересів неповнолітніх правопорушників у сферах життєдіяльності (сприяння у відновленні документів, забезпечення освітою, допомога у працевлаштуванні та дотримання прав на житло тощо).

4. Взаємодія з родиною для мінімізації рецидивних правопорушень та встановлення відносин, які базуються на довірі та повазі.

Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробовуванням, відкриває перспективи особистісного зростання неповнолітніх, допомагає їм увійти в ту “зону розвитку”, яка їм поки ще недоступна. Сутнісною характеристикою соціально-педагогічного супроводу є створення умов для переходу особистості неповнолітніх правопорушників до самореалізації та своєчасне запобігання рецидивних правопорушень і асоціальної поведінки. Умовно можна сказати, що в процесі соціально-педагогічного супроводу працівник соціальної сфери створює умови та надає необхідну й достатню (але ні в якому разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції “Я не можу” до позиції “Я можу сам справлятися із своїми життєвими труднощами”.

Аналіз наукових праць М. Калиняк, В. Оржеховської, О. Пилипенко, А. Татенко, В. Тюріної дає можливість стверджувати, що в процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробовуванням, необхідно проводити роботу за такими напрямками:

1. Соціально-педагогічний – вивчення особливостей неповнолітнього правопорушника, його розвитку, соціальних зв'язків, комплексна оцінка потреб для подальшого планування роботи з ним і створення умов для всебічного розвитку (педагогічного, правового, морального), а також здійснення захисту прав неповнолітнього.

2. Соціально-психічний – визначення особливостей психічних процесів (пам'ять, мислення, уява тощо), психологічних проблем неповнолітнього правопорушника, його ступінь конфліктності та агресивності, наявність лідерських якостей тощо.

3. Соціально-медичний – створення умов щодо збереження й охорони здоров'я, його зміцнення, профілактики алко- та наркозалежності, а також роботу з тими, хто є залежним від психоактивних речовин.

4. Валеологічний – формування знань у неповнолітнього правопорушника про здоровий спосіб життя, шляхи збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я, а також розвиток санітарно-гігієнічних умінь і навичок.

5. Соціокультурний – створення умов для всебічного художньо-естетичного, морального розвитку (гуртки за інтересами, культурно-масові заходи, тематичні вечори тощо).

Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, це, насамперед, навчання, виховання та розвиток підлітків для їх подальшого життя в суспільстві. Педагогічна корекція необхідна для ліквідації соціально-педагогічної занедбаності, затримки інтелектуального розвитку та сприяння відповідальному відношенню неповнолітніх правопорушників до свого фізичного та психічного здоров'я.

У спілкуванні з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, працівнику соціальної сфери необхідно дізнатися про їхні можливості, зняти скованість у процесі спілкування та стимулювати їхню пізнавальну діяльність, застосовуючи стимуляцію у вигляді схвалення, підтримки тощо. Багато уваги варто приділити ігровим моментам, надати можливість неповнолітнім правопорушникам право вибирати, зняти внутрішнє напруження, яке часто створюють неправильні дії батьків, надавати допомогу в адаптації неповнолітніх правопорушників до дорослого життя та вибору професії.

Ефективність і результативність соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, залежить від правильності вибору форм і методів роботи.

Серед форм роботи, які є доречними в процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, можна виділити: групові (тренінги, за допомогою яких неповнолітні правопорушники мають можливість покращити стосунки з батьками та іншими людьми тощо) та індивідуальні (консультація неповнолітніх правопорушників на міждисциплінарні теми тощо).

Аналіз наукових праць Ю. Бабанського, М. Болдирева, М. Гончарова, Т. Ільїної створив підстави для визначення різноманітних методів виховання. Розглянемо найбільш значущі для використання в процесі соціально-педагогічного супроводу правопорушників:

1. Метод формування свідомості особистості (лекції, бесіди, дискусії на різноманітну тематику: морально-етичну, естетичну, присвячені питанням фізіології та гігієни тощо).

2. Метод експертної оцінки (тестування неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням, для визначення їхнього професійного призначення; анкетування, за допомогою якого збирають статистичні дані про самого неповнолітнього правопорушника або пов'язаних з ними осіб).

3. Метод стимулювання діяльності й поведінки (ігри, за допомогою яких неповнолітні правопорушники вчаться спілкуватися між собою та вирішувати життєві ситуації; змагання, під час яких можна виявити лідера).

Серед соціально-педагогічних методів особливу групу становлять методи корекції: заохочення й покарання. Ставлення до цих методів виховання в різні періоди розвитку української педагогічної думки було різне: від необхідності застосування покарань (зокрема й фізичних покарань у школі) до повного їх заперечення. Вся історія соціально-педагогічної думки свідчить про те, що методи корекції (заохочення й покарання) – це найскладніші способи впливу на особистість неповнолітнього [2, с. 147–158]. Існують деякі правила успішності застосування цих методів, які необхідно знати працівнику соціальної сфери: заохочення й покарання повинні бути спрямовані не на особистість дитини, а на її вчинок; вони повинні бути мобільні та індивідуальні, застосовуватися авторитетним працівником соціальної сфери для особи неповнолітнього правопорушника; заохочення та покарання вимагають шанобливого ставлення до неповнолітнього, часте їх застосування до одного й того самого неповнолітнього правопорушника створює додаткові труднощі в роботі з ним; у практичній діяльності працівника соціальної сфери повинні застосовуватися різноманітні інтерпретації цих методів, з урахуванням прав, свобод та інтересів неповнолітнього правопорушника.

Під час реалізації вищезазначених методів соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, можна очікувати позитивні зміни в поведінці неповнолітніх правопорушників, їхніх відносинах із родиною та оточуючими людьми, суспільством; зменшення факторів ризику, які призводять до рецидивних правопорушень і бродяжництва; формування в неповнолітніх правопорушників морально-етичних цінностей і ефективних стратегій поведінки, досвіду прийняття самостійних рішень у різних життєвих обставинах, навичок відповідальності за самостійно прийняті рішення.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випро-

бовуванням, – це складний процес, зумовлений знаннями індивідуальних особливостей неповнолітніх правопорушників, спрямований на забезпечення змін їх соціально-негативних суспільно-значимих поглядів, інтересів, цілей. Також це особлива форма надання особистості неповнолітнього соціально-педагогічної та психологічної допомоги, патронаж неповнолітнього правопорушника та його родини. Соціально-педагогічний супровід передбачає не виправлення недоліків, а пошук прихованих ресурсів розвитку особистості неповнолітніх, опору на їхні власні можливості та створення на цій основі соціально-педагогічних умов для успішної ресоціалізації та адаптації в суспільстві.

Подальші дослідження будуть присвячені розробці та реалізації на практиці програми соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Список використаної літератури

1. Зверева І. Д. Соціальна, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі : метод. посіб. з питань реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / [автори-упоряд.: Т. П. Авельцева, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець ; наук. ред. І. Д. Зверева]. – Київ : Наук. світ, 2006. – 277 с.

2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / [авт.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. ; заг.ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко]. – Київ : Фенікс, 2007. – 528 с.

3. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – 448 с.

4. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого- педагогічні аспекти) : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ірина Василівна Козубовська. – Ужгород, 1996. – 422 с.

5. Парфанович І. І. Система виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми : навч. посіб. / І. І. Парфанович. – Тернопіль : ТИПУ, 2005. – 175 с.

6. Харченко С. Я. Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова. – Харків : Видавнича група “Основа”, 2012. – 143 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2016.

Анголенко В. В. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних, освобожденных от отбывания наказания с испытанием, как процесс восстановления социального статуса личности в условиях развития правового общества в Украине

В статье научно обоснованы и охарактеризованы сущность и содержание социально-педагогического сопровождения, направленного на ресоциализацию несовершеннолетних правонарушителей, освобожденных от отбывания наказания с испытанием. Проанализированы методы и формы социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних, освобожденных от отбывания наказания. Рассмотрены современные вопросы, касающиеся ресоциализации и исправления несовершеннолетних правонарушителей, освобожденных от отбывания наказания. Благодаря анализу нормативно-правовой базы Украины определены задания, которые выполняются в процессе социально-педагогического сопровождения несовершеннолетних, освобожденных от отбывания наказания с испытанием. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних, освобожденных от отбывания наказания с испытанием, рассмат-

ривается в виде сложного процесса, обусловленного знаниями индивидуальных особенностей несовершеннолетних правонарушителей, устремлённого на обеспечение изменений социально-негативных взглядов, интересов, целей личности; особые формы предоставления несовершеннолетнему социально-педагогической и психологической помощи, патронажа несовершеннолетних правонарушителей и его семьи.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическая помощь, патронаж, формы и методы социально-педагогического сопровождения.

Angolenko V. Socio-Pedagogical Support of Minors Released from Probation, a Process of Restoring the Social Status of the Individual in Terms of Development of Rule of Law in Ukraine

For the purpose of the article is taken scientific justification and description of the nature and content of socio- pedagogical support aimed at re-socialization of juvenile offenders who release from serving a sentence of laboratory tests. This article analyzes the methods and forms of social and educational support for minors released from punishment. Among the socio- pedagogical methods group includes methods of correction, these include rewards and punishments. The attitude to these methods of education in different periods of development of national educational thought was different: the need to use punishment (including physical punishment at school) until their objections. The entire history of social and educational thought suggests that methods of correction (rewards and punishments) – is the most difficult ways to influence the personality of a minor. Proved that the socio-pedagogical support of minors released from the punishment of the tests is, first and foremost, training, education and development of adolescents for their future life in society.

The author deals with contemporary issues concerning re-socialization and correction of juvenile offenders released from punishment. Analysis of the legal framework of Ukraine allowed to identify tasks that run in the socio- pedagogical support, minors exempted from punishment of laboratory tests. Socio- pedagogical support of minors released from the punishment of the tests are considered as a complex process due to the knowledge of individual personalities juvenile offenders aimed at providing negative changes in social attitudes, interests and goals of the individual; special forms of juvenile social, educational and psychological support, patronage juvenile offender and his family.

The author argues that social and pedagogical support includes not correct deficiencies, and search for hidden resources of individual juveniles resistance on their own capabilities and the creation of the basis of social and educational conditions for successful resocialization and social adaptation. Determined the further direction of research problems raised, which is to develop socio-pedagogical support of juvenile offenders released on probation.

Key words: juveniles offenders, social and educational support, social and educational assistance, patronage, forms and methods of social and pedagogical support.

І. Ю. АНТОНЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ЧУЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

У статті розглянуто чуйність як складову емпатії в контексті комунікативної компетентності педагога. Виявлено, що в результаті чуйного ставлення педагога відбувається підвищення самооцінки дитини, а також профілактика конфліктних ситуацій і стресових станів вчителя і дитини в процесі навчання.

Ключові слова: емпатія, чуйність, психологічний феномен, комунікативна компетентність.

На сьогодні існує інтерес до специфічного виду професійного захворювання осіб, що працюють з людьми – лікарів, педагогів, психологів, вихователів та ін. Представники цих професій схильні до симптомів поступового емоційного стомлення і спустошення – синдрому “емоційного вигорання”. До внутрішніх факторів, що впливають на розвиток “емоційного вигорання”, відносять схильність до емоційної ригідності. “Емоційне вигорання” швидше виникає у тих, хто більш емоційно стриманий. У людей імпульсивних, емоційно гнучких, чуттєвих, чуйних симптоми “вигорання” розвиваються повільніше.

Проблема емпатії як здатності до співчуття і співпереживання стає актуальною не тільки в контексті професійної підготовки педагога, а й актуальною соціально-педагогічною проблемою сьогодення, оскільки в умовах дефіциту людських відносин, різких негативних змін соціально-економічної структури постає проблема самотності й байдужості.

Мета статті – розглянути чуйність як складову емпатії в межах комунікативної компетентності педагогів.

У підготовці педагогів переважає інформаційна складова, тоді як специфічні завдання професійного виховання недооцінено. Найважливішою духовною якістю педагога, що сприяє формуванню у нього професійної комунікативної компетентності, є чуйність у відносинах з людьми. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, морально-етичному зростанню особистості, ефективному взаєморозумінню при наданні педагогічної допомоги.

У педагогічній психології емпатію розглянуто як властивість особистості вихователя, вчителя, психолога, що виявляється в ситуаціях спілкування та взаємодії, в яких актуалізується гуманістична спрямованість (Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер, В. Долгова, А. Козина, С. Кондратьєва, Г. Михальченко, К. Роджерс, Н. Синягіна, М. Тюлін, О. Хрустальова та ін.). Емпатія є соціально-психологічним механізмом взаєморозуміння в процесі спілкування людей (М. Абалакін, В. Агєєв, Г. Андрєєва, В. Знаків, Д. Майєрс, Р. Шакуров, Т. Шибутані та ін.).

Термін “емпатія” розглянуто в різних аспектах, наприклад, під емпатією розуміють як: психічний процес, що дає змогу одній людині зрозуміти переживання іншої; діяльність людини, яка дає змогу побудувати спілкування; особливий вид уваги до іншої людини; здатність, властивість особистості – емпатія як характеристика людини, “емпатійність”.

Емпатія передбачає дві позиції:

1) властивість особистості педагога, що виявляється в ситуаціях спілкування та взаємодії, в яких актуалізується гуманістична спрямованість; емпатія як розуміння дорослим внутрішнього світу дитини, емоційне залучення до його життя;

2) чуйність – процес емоційного відгуку однієї особистості на переживання іншої, що виявляється в розумінні партнера по спілкуванню, співчуття і співпереживання, а також активній підтримці і наданні допомоги.

Висока професійна емпатійність педагога – результат спеціального навчання навичкам самоаналізу, розвитку сензитивності, здатності до емпатичної уваги (чуйності).

У педагогічній психології емпатію розглянуто як властивість особистості педагога, вчителя, вихователя, що виявляється в ситуаціях спілкування та взаємодії з дітьми, в яких актуалізується гуманістична спрямованість. Емпатія проявляється в розумінні внутрішнього світу дитини, емоційному залученні до його життя. Емпатія має особливу соціально-практичну значущість для морального вдосконалення особистості педагога, оптимізації міжособистісних відносин, що складаються в його діяльності й спілкуванні.

Чуйність у педагога є основою комунікативної компетентності й створює механізми прояви гуманності [1, с. 14]. Емпатична здатність вчителя залежить від його професійних якостей, рівня професійної майстерності, від об'єкта сприйняття, від позиції (статусу) суб'єкта і від більшості особистісних характеристик. У байдужих, зосереджених на самих себе, егоїстичних, вимогливих людей низький рівень емпатії. Високий рівень емпатії частіше зустрічається у людях, щедрих, оптимістичних педагогів. Особливе значення при цьому має структура особистості вчителя.

К. Роджерс і його послідовники провели численні (600 вчителів, 10 000 учнів) дослідження, що показують роль емпатії в навчанні й вихованні.

Так, в учнів фасилітаторів (які демонструють більш високий рівень емпатії) порівняно з дітьми, які навчаються у “традиційних” учителів, спостерігалось [11, с. 202–203]:

- менше пропусків занять у навчальному році;
- більше особистісної автономності;
- менше фізичної та вербальної агресії;
- більш розвинена “Я-концепція”;
- більш позитивна самоповага;
- більш високі академічні успіхи;
- менше актів вандалізму;
- менше дисциплінарних проблем;

- вищий IQ;
- зростання творчості протягом року.

Підвищення рівня педагогічної майстерності передбачає зменшення впливу успішності на оцінку особистості учня, підвищення об'єктивності її розуміння і здатність до емпатії [6, с. 98].

Як зазначає Н. Синягіна, емпатія педагога, поряд з рефлексією, гнучкістю, товариськістю, здатністю до співпраці стимулює стан емоційного комфорту, інтелектуальної активності, творчого пошуку, сприяє взаєморозумінню в стосунках з учнем, що особливо важливо в сфері формування професійної комунікативної компетентності педагога, вчителя [8].

Освоєння емпатичних здібностей у кінцевому рахунку приводить до її особистісного присвоєння, що є певним психологічним феноменом. Спостерігаючи за роботою вчителів у школі, дослідники виявили і феномен псевдоемпатії: відсутність комунікативного компонента чуйності і прояв неконгруентності. Якщо вчителю “не подобається учень, його поведінка, то буде більш конструктивним залишитися реальним, ніж псевдоемпатичним, який надів маску або спокою, або турботи” [11, с. 126].

Учні більше довіряють, здатні швидше ділитися своїми проблемами й труднощами з чуйними вчителями, які вміють щиро висловлювати свої почуття, у тому числі негативні, встановлювати контакт як з емоційним станом учня, так і зі своїм власним. Для учнів має значення здатність вчителя проявляти чуйність, а не просто установка на емпатію.

На думку М. Тюліна, найнижче значення рівня емпатії до дітей мають вчителі з авторитарним стилем діяльності. Для оптимізації стилю педагогічної діяльності необхідно насамперед активізувати процес самопізнання учителем таких компонентів професійної діяльності: мотивів, що забезпечують успішність педагогічної діяльності, індивідуального стилю діяльності, рівня емпатії до учнів і самооцінки психолого-професійних якостей. Розвиваючи й поглиблюючи чуйність до дітей, педагог тим самим сприятиме формуванню більш ефективних способів вирішення конфліктних ситуацій [9, с. 134].

Сьогодні на перший план висуваються цінності й принципи, необхідні для загального виживання та вільного розвитку (етика і стратегія ненасильства, ідея терпимості до чужих і чужих позицій, цінностей, культур, ідея діалогу і взаєморозуміння, пошук взаємоприйнятних компромісів тощо). Йдеться про формування толерантно орієнтованої освіти [10].

Гуманістичний підхід до суб'єктних відносин педагога і дітей передбачає наявність у педагогічній діяльності вчителя діагностичного компонента, що забезпечує:

- пізнання особистості з урахуванням даних психолого-педагогічних наук;
- відображення стійких інтегральних властивостей особистості дитини, а не тільки тимчасових його станів;
- виявлення провідних цілей і мотивів поведінки;

- встановлення зв'язків між вчинком і цілісною особистістю учня;
- об'єктивність оціночних суджень;
- вміння проникнути в приховані резерви розвитку учня;
- здатність передбачати, прогнозувати і проектувати його подальший розвиток [5].

Крім того, сутність будь-якої освітньої діяльності відображають цінності та ціннісні орієнтації, зокрема ставлення до природи, часу, простору, діяльності, характер спілкування, особиста свобода, влада, природа людини. Більшість визначень акцентують на необхідності досвіду діяльності, врахуванні ціннісних орієнтацій, таких особистісних якостей, як толерантність, емпатія, гнучкість мислення, відкритість [7].

Найчастіше ситуації “нерозуміння” стають причиною конфліктів між дорослими й дітьми, а їх наслідок – дитячі неврози й зриви, тоді як застосування герменевтичного підходу – це, насамперед, культура толерантності як норма життя, тобто емпатія, чуйність – “вслухання”, “вдивляння” у дітей, головним результатом зусиль яких має стати створення нового образу дитини як своєрідного “тексту”. Цей підхід пов'язаний з процесом розгортання людського ставлення однієї людини до іншої, що передбачає толерантне, чуйне ставлення, а отже, на основі діалогу. Тут можна апелювати до позитивного розуміння, яке сповідував Г. Шпет, чуйного (емпатичного) – М. Бахтін, до розуміння через “мислення разом” – В. Гумбольдт, що веде до сприяння. І. Демакова виділяє в позиції вихователя такі (подібні за своїм характером) складові, як прийняття дитини, емпатія, конгруентність, креативність, сугестивність, здатність до рефлексії [3]. На нашу думку, педагогічна діяльність повинна ґрунтуватися на принципах педагогіки толерантності, розуміння, співчуття, “мислення разом”, чуйності, сприяння.

Водночас аналіз зарубіжних джерел з цієї проблеми в педагогіці дає змогу відзначити, що в основі навчання лежать такі поняття, як “розуміння”, “усвідомлення”, “прийняття”, “емпатія”, “толерантність”. Особистісні якості, необхідні для успішної професійної діяльності педагога: відкритість, терпимість, гнучкість, толерантність, емпатія, почуття власної гідності, готовність до діалогу. Так, на думку S. Schneider і J-L. Varsoux комунікативна компетентність є ключовою для сучасної людини і повинна включати в себе такі компоненти: навички співпраці, взаєморозуміння; мовні здібності; мотиваційні чинники (“культурна цікавість”); толерантність (терпимість до невідомості й невизначеності); гнучкість; культурна емпатію (співчуття, співпереживання, чуйність, уміння поставити себе на місце іншого); почуття власної гідності; почуття гумору. Як зазначає С. Sleeter, до комунікативної компетентності можна віднести: розвинену емпатію, толерантність і рефлексивність [4].

Таким чином, роль емпатії у професійній психолого-педагогічній діяльності полягає в наданні особливого, заснованого на чуйності, способу отримання, обробки та перевірки достовірності інформації, одержуваної в процесі педагогічного спілкування та інноваційної поведінки.

Педагогічна чуйність, на думку Д. Даудової, як професійно важлива якість особистості має прояв у взаємозв'язку таких психологічних характеристик, як товариськість, душевна м'якість, доброзичливість, інтелігентність, толерантність і почуття гумору. Щодо зазначених якостей чуйність виступає своєрідним інтегральним показником, що дає змогу прогнозувати успішність педагогічної взаємодії. Особи з високоемпатійним потенціалом відрізняються наявністю специфічної готовності, спрямованості, мотиваційних орієнтацій і потреб змінювати, вдосконалювати, модернізувати процес власного розвитку. Цей процес має місце за високого рівня когнітивної та емоційної рефлексії, толерантності та інших психологічних особливостей, властивих емпатійним особистостям. Прояв емпатійності як професійно значущої якості педагога у студентів, магістрів та вчителів показує, що чим вище етап професійного становлення, тим краще розвинена особистісна емпатія. Це пов'язано з формуванням професійної самосвідомості, з посиленням рефлексивних тенденцій, з усвідомленням професійної приналежності й необхідності адекватно проявляти такі якості, як розуміння, співпереживання, терпимість і прийняття іншого [2].

Педагогічна чуйність є дієвим механізмом професійного саморозвитку майбутніх педагогів, а її високий рівень забезпечує особистості не тільки прагнення, а й здатність до самовдосконалення. Педагогічну емпатію можна цілеспрямовано формувати, використовуючи методичний комплекс, орієнтований на розвиток чуйної поведінки, результатом чого є якісне покращення процесу професійного саморозвитку педагогів.

Висновки. Комунікативна культура педагога відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога. Особистість педагога передбачає наявність таких характеристик, як педагогічний такт, самоконтроль емоційного стану та зовнішньої експресії, емпатійні якості. В результаті позитивного, чуйного ставлення з боку педагога та його активного прояву відбувається підвищення самооцінки дитини, а також профілактика конфліктних ситуацій і стресових станів вчителя і дитини в процесі навчання.

Список використаної літератури

1. Воспитание профессионала в педагогическом вузе. – Ч. 1 / В. И. Долгова и др. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 300 с.
2. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм саморазвития будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук / Д. М. Даудова. – Махачкала, 2005. – 172 с.
3. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства / И. Д. Демакова. – Москва : Новый учебник, 2003.
4. Долгова В. И. Эмпатия : монография / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. – Москва : Перо, 2014. – 185 с.
5. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография / О. В. Еремкина. – Москва : Изд. дом Рос. акад. образования : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 332 с.
6. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – Самара : СамГПУ, 2000. – 188 с.

7. Новикова Л. А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Новикова. – Омск, 2007. – С. 16–40.
8. Синягина Н. Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога / Н. Ю. Синягина, А. А. Деркач // Развитие социально-перцептивной компетентности личности : материалы научной сессии, посвященной 75-летию А. А. Бодалева. – Москва : Луч, 1998. – 248 с.
9. Тюлин М. Ю. Эмпатия как важнейшее качество педагога в искусстве внутренних трансформаций субъектов образования / М. Ю. Тюлин // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 51–56.
10. Фролова Н. Г. Воспитание культуры толерантности: герменевтический аспект [Электронный ресурс] / Н. Г. Фролова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. – ИЮЛЬ-СЕНТЯБРЬ 2002, ART 870. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2002/>.
11. Rogers C. Freedom to learn for the 80's / C. Rogers. – Columbus ; Ohio, 1983.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Антоненко И. Ю. Чуткость как профессиональная компетентность педагога

В статье рассматривается чуткость как составляющая эмпатии в контексте коммуникативной компетентности педагога. Выявлено, что в результате чуткого отношения педагога происходит повышение самооценки ребенка, а также профилактика конфликтных ситуаций и стрессовых состояний учителя и ребенка в процессе обучения.

Ключевые слова: *эмпатия, чуткость, психологический феномен, коммуникативная компетентность.*

Antonenko I. Sensitivity as a Professional Teacher Competence

In the current training program of teachers an information component is predominant while specific objectives of professional education are underestimated. The most important moral quality of a teacher, which contributes to the formation of his professional communicative competence, is the sensitivity in the relationships with people. Empathy aids the balance of interpersonal relations, moral growth of the person, the effective mutual understanding during the provision of educational assistance.

Under the shortage of “warmth” in human relationships, sudden negative changes in economic and social structure people face the problem of loneliness and indifference. As a result the problem of empathy as an ability to sympathize and empathize becomes relevant not only in the context of professional training of a teacher, but also a topical social and pedagogical problem today.

Empathy is considered from two perspectives: 1) as a character of teacher personality, being expressed in the situations of communication and interaction, where humanistic orientation becomes actual; adults show empathy when understand the inner world of a child and join in his life emotionally; 2) as the sensitivity – the process of emotional response of one person to the experience of another one, which results in the understanding of the communication partner, compassion and empathy, as well as the active support and assistance.

Children and young people are more likely to trust and share their problems and difficulties with sensitive teachers who are able to express their positive and negative feelings sincerely, establish the contact with the emotional state of both the student and himself.

For students the ability of teacher to be sensitive in real life is more critical, than simple empathy set.

Key words: *empathy, sensitivity, psychological phenomenon, communicative competence.*

УДК 37.015.31:316.356.2

Р. Х. ВАЙНОЛА

доктор педагогічних наук, професор

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

У статті охарактеризовано сучасні підходи до складових процесу формування готовності молоді до створення сім'ї. Визначено критерії та показники проявів цього суспільного феномена. Виявлено особливості формування готовності старшокласників до створення сім'ї та укладання шлюбу. Охарактеризовано прояви дошлюбного етапу формування готовності молоді до створення сім'ї. Представлено структуру готовності молоді до створення сім'ї та її компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, операційно-практичний та емоційно-вольовий. Надано змістову характеристику компонентів готовності молоді до створення сім'ї. Виокремлено передумови та впливові механізми, що визначають успішність підготовки старшокласників до створення сім'ї.

Ключові слова: сім'я, шлюб, готовність до створення сім'ї, дошлюбний етап, компоненти готовності.

У сучасній економічній та політичній ситуації в Україні інститут сім'ї зазнає серйозних матеріальних і морально-психологічних труднощів та випробувань. Прогресивні зміни, що відбуваються нині в суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовизначенню й самоствердженню людини, з іншого – спричиняють дефіцит добра й милосердя у стосунках між людьми, зокрема між членами родини, труднощі сімейного виховання, у основі яких – недостатньо сформований рівень культури батьків щодо виконання ними батьківських функцій та обов'язків.

Недоліки підготовки молоді до сімейного життя в українському суспільстві опосередковано впливають на соціально-економічне становище та умови життя всіх категорій сімей. Особливо вони позначилися на молодих сім'ях, від становлення й соціального самопочуття яких залежить і сьогодення, і майбутнє України. Неготовність молоді створювати стабільні сім'ї, невідповідність індивідуально-особистісних характеристик юнаків і дівчат, недостатність знань молоді про шлюб і проблеми, які спіткають молоде подружжя, низький рівень умінь, якими необхідно володіти, плануючи та виховуючи дитину, та низька мотивація до створення сім'ї спричиняють низку негативних процесів у інституті сім'ї взагалі. Тому одним із важливих напрямів збереження стабільного шлюбу є розвиток психологічної та педагогічної готовності молодих людей до створення сім'ї.

Актуальність порушених проблем підтверджують положення Сімейного кодексу України та Державної цільової програми підтримки сім'ї до 2016 року. У цих документах утверджено значущість молодої сім'ї для розвитку суспільства, зацікавленість держави у створенні міцної сім'ї, необхідність створення сприятливих умов для її розвитку та реалізації, деталізовано соціальні засади роботи з молоддю, яка готується вступати у шлюбне життя.

Проблему підготовки молоді до сімейного життя досить повно розглядали в психологічних дослідженнях (А. Денисенко, В. Захарченко, О. Кізь, Ф. Кочкарова, Г. Кошонько, Т. Носакова, П. Решетов, О. Тарновська, С. Шандрук та ін.).

Концептуальні положення соціально-педагогічної роботи з сім'єю викладено в працях О. Безпалько, В. Бочарової, І. Зверевої, А. Капської, В. Костіва, Ж. Петрочко тощо.

Дослідженню проблем становлення та розвитку сім'ї, батьківства, а також просвітницької роботи з батьками, зокрема з молодими сім'ями, присвячено наукові напрацювання Т. Алексеєнко, Т. Говорун, І. Гребенніков, В. Кравця, І. Трубавіної та ін.

Проблема теорії та практики підготовки молоді до сімейного життя та шлюбу знайшла відображення в низці дисертаційних і монографічних робіт із соціальної педагогіки українських науковців (Н. Гевчук, О. Міхеєвої, І. Пеші, М. Соляник) тощо.

Теоретико-методологічні аспекти дослідження сім'ї, батьківства та проблем сімейного виховання висвітлили у своїх публікаціях зарубіжні педагоги та соціологи: С. Гудман (S. Goodman), Л. Давідофф (L. Davidoff), Д. Добсон (D. Dobson), Майк та Террі Квін, (M. & T. Queen) Дж. Келлі (J. Kelly), Р. Кемпбелл (R. Campbell), К. Кволс (C. Qualls), П. Ласлетт (P. Laslett), Д. Морган (D. Morgan), Л. Поллок (L. Pollok), М. Янг (M. Young) та ін.

Поняття "готовність до сімейного життя" розглянуто в працях багатьох дослідників. Було встановлено, що в якості критеріїв готовності автори визначають або сформованість якостей сім'янина (А. Суворова, І. Трухін), або сформованість знань про шлюб і шлюбні стосунки (І. Гребенніков, І. Дубровіна) тощо.

Водночас актуальність проблеми, посилений інтерес учених до питань підготовки молоді до сімейного життя й недостатня розробленість саме питання формування готовності до входження у шлюбні стосунки в українській педагогічній теорії зумовили необхідність деталізації форм і методів формування готовності учнівської молоді до сімейного життя.

Саме тому *метою статті* є обґрунтування складових готовності старшокласників до майбутнього сімейного життя.

Для розкриття поняття "готовність до сімейного життя" треба виходити із сутності подружнього життя як діяльності, зумовленої функціями сім'ї, і поняття готовності як стану та якості особистості. Зокрема, В. Кравець уважає, що готовність людини до шлюбу й сім'ї є розуміння нею суспільного значення своїх дій, певних обов'язків між подружжям, відповідальності за сім'ю та дітей, добровільне прийняття непередбачених у сімейному житті турбот і обмежень у особистій свободі [3].

Ціннісні орієнтації як показник готовності молоді до сімейного життя розглядає також А. Красовський. Науковець стверджує, що готовність до сімейного життя є системою сформованих стійких якостей особистості, необхідних для успішного створення й функціонування сім'ї. А саме: по-

чуття обов'язку, відповідальність, турбота, взаєморозуміння в спілкуванні з іншими людьми, установки на дружні взаємини з особами іншої статі, уміння поступатися, бути чуйним і уважним до оточуючих [4].

Підготовку до шлюбу як формування певного морального комплексу почуттів визначає В. Сисенко. Автор закладає в розуміння готовності до шлюбу низку властивостей характеру, здатність особистості прийняти на себе нові обов'язки щодо свого шлюбного партнера та майбутніх дітей [7]. Учений увів поняття “здатність до шлюбу” та виокремив такі його складові, як: здатність турбуватися про іншу людину, робити добро; здатність співчувати, співпереживати, розуміти партнера, знаходити духовну єдність з ним; здатність до кооперації, співпраці, спілкування; висока етична культура, вміння розуміти іншу людину з усіма її недоліками, стримувати власний егоїзм.

Натомість Л. Панкова переконує, що готовність до шлюбу – це, насамперед, глибоке усвідомлення самим молодим чоловіком або дівчиною завдань сім'ї, серйозне ставлення до шлюбу, здібність до виховання нового покоління [5]. Розуміння ролі сім'ї в суспільстві та орієнтація на виховання дітей є основними показниками готовності до шлюбу.

Для розуміння сутності процесу підготовки молоді до сімейного життя важливо усвідомити значущість психологічної готовності до шлюбу. Так, М. Алексєєва [1] виділила психологічні фактори, що впливають на гармонійність взаємин подружжя: досвід проживання партнерів у своїх батьківських сім'ях (соціально-культурні та національні традиції в розподілі сімейних ролей та їх виконанні); особистісні якості майбутнього подружжя (очікування, пов'язані зі шлюбом, вимоги щодо шлюбного партнера та сімейного життя); просімейна мотивація тощо.

Для нас близьким є підхід Т. Буленко, яка розглядає готовність до шлюбу як інтегроване психологічне утворення, яке включає стійку позитивну мотивацію шлюбу, актуалізацію знань, умінь і навичок особи, особистісні якості сім'янина, здатність до емпатичного розуміння партнера, конструктивну поведінку в сім'ї [2]. Складовими готовності автор називає почуття обов'язку, відповідальність, турботу, взаєморозуміння в спілкуванні з іншими людьми, уміння поступатися. При цьому він відзначає, що готовність до утворення сім'ї виявляється як певна система соціальних ставлень, сімейних цінностей, орієнтацій на позитивні стосунки між подружжям.

Обґрунтовуючи зміст поняття “здатність до шлюбу”, В. Торохтій називає такі його складові: здатність піклуватися про іншу людину, самовіддано їй служити, активно робити добро; здатність співпереживати, співчувати, тобто “входити” в емоційний світ партнера, розуміти його радості та прикраси, переживання та невдачі, поразки й перемоги, знаходити духовну єдність з іншою людиною; здатність до кооперації, співробітництва, міжособистісного спілкування, наявність навичок і вмінь у здійсненні багатьох видів праці, організації домашнього споживання та розподілу; висока етична й психологічна культура, що допускає вміння бути терпимим і

поблажливим, великодушним і добрим, приймати іншу людину з усіма дивинами та недоліками, придушувати власний егоїзм.

Усі ці здібності є показниками вміння людини швидко змінювати свою поведінку відповідно до обставин, що змінюються, виявляти терпимість, стійкість і передбачуваність своєї поведінки, здатність до компромісу. Таким чином, автор, відзначаючи високу значимість підготовленості кожної особистості до сімейного життя, наголошує, що поєднуються в родину дві особистості з їх складними психологічними й фізіологічними особливостями, тому для людей, що перебувають у шлюбі, дуже важливо бути зрілими в соціально-психологічному відношенні особистостями [8].

Аналіз цих понять свідчить, що готовність до сімейного життя вчені визначають як сформованість ціннісних орієнтацій, або сформованість якостей сім'янина, або сформованість знань і вмінь, або готовність до окремого аспекту (психологічного чи морального).

Отже, готовність молоді до сімейного життя є динамічним утворенням, що залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів і становить складний синтез взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників. Структуру цієї готовності, на нашу думку становлять такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, операційно-практичний та емоційно-вольовий.

Мотиваційно-цінісна готовність на її вищому рівні проявляється у визнанні молоддю цінності сім'ї та шлюбу як важливих для особистості та суспільства цінностей. При цьому важливими критеріями є прагнення молодих людей до створення сім'ї, бажання нести відповідальність за успішність майбутніх сімейних стосунків. Критеріальними показниками її наявності є: усвідомлення та особистісне прийняття сім'ї та шлюбу як цінності, визнання значущості внутрішньо-сімейного спілкування, прийняття вимог до ролі сім'янина.

Інтелектуально-пізнавальна готовність передбачає оволодіння сукупністю знань з психології особистості та сімейних стосунків, зокрема знання засад сімейної педагогіки та етики й психології сімейного життя, організації ефективної життєдіяльності сім'ї. Показниками цієї готовності є: наявність знань про сім'ю та шлюб, обізнаність щодо базових потреб сім'ї, сімейного побуту та обов'язків членів молоді сім'ї.

Операційно-практична готовність до створення сім'ї проявляється через уміння та навички, необхідні в сімейному житті: конструктивні, комунікативні, гностичні, організаторські. Показниками операційної готовності є система вмінь прогнозувати розвиток сім'ї, моделювати можливі сімейні ситуації з урахуванням психологічних особливостей членів сім'ї, регулювати взаємини в системі "особистість – сім'я – суспільство" та "особистість – сім'я – особистість", тобто співпрацювати з усіма членами сім'ї, формувати почуття співпереживання та співучасті у спільній діяльності, поєднувати вимогливість з повагою до особистості.

Емоційно-вольовий компонент готовності передбачає створення оптимальних умов життя у сім'ї для кожного її члена, любов до близьких і дітей, до позитивного емоційного налаштування на укріплення сім'ї в різ-

номанітних ситуаціях, потреба трудитися на благо сім'ї. Головним показником емоційної готовності є наявність психологічної установки на задоволення від сімейних справ і обов'язків, прагнення до подолання перешкод на шляху до створення здорової благополучної сім'ї.

Для шкільної молоді важливою ланкою готовності до сімейного життя є так званий "соціальний інститут дошлюбної поведінки", оскільки саме в цей віковий період у дошлюбній поведінці закладаються основи майбутніх сімейних відносин, ціннісні орієнтації подружжя. Л. Савинов [6] зазначає, що дошлюбна поведінка – більш довгий та складний процес, ніж процес вибору партнера. На дошлюбну поведінку молодої людини впливає стиль батьківських відносин і атмосфера батьківського дому, культура суспільства, різноманітні індивідуально-особистісні характеристики та ціннісні орієнтації індивіда та система дошлюбного виховання загалом, яка існує в суспільстві.

Із переходом у ранній юнацький вік дія "несімейних" інститутів виховання починає переважати над сімейними для абсолютної більшості людей. Подальший процес розвитку особистості людини, починаючи з юнацтва, набуває суто індивідуальних рис і багато в чому залежить від кола осіб, з якими вона спілкується, а також від ситуацій, у яких розгортається спілкування, та від його характеру. Важливу роль у формуванні готовності до сімейного життя відіграє також зміст і характер дошлюбної поведінки, мотивація вибору партнера, мотивація вступу в шлюб, дошлюбні уявлення про сім'ю тощо. Впливовим чинником також є сумісність шлюбних партнерів, яка проявляється на психологічному, соціальному, духовному, побутовому рівнях.

У процесі самого життя молодь переймає від старшого покоління чимало знань про відносини з протилежною статтю, про шлюб, сім'ю, завоює норми поведінки в сімейному житті. У сучасних соціальних умовах діють стереотипні та нестереотипні ціннісні орієнтації дошлюбної поведінки. До стереотипних належать такі: вибір шлюбного партнера зі свого стану, приблизно рівного матеріального становища, рівня освіченості, однієї й тієї самої національності, віросповідання; загальноприйнятий вік вступу до шлюбу, різниця у віці між подружжям; загальні риси залицяння, дотримання весільних звичаїв і традицій; врахування думки батьків, родичів і друзів при виборі шлюбного партнера.

Висновки. Отже, можна дійти висновку, що мета підготовки до шлюбу полягає у формуванні в людини потреби в сім'ї, бажання мати повноцінну сім'ю, жити в ній та відповідати за неї. Потреба молодої людини мати власну сім'ю має формуватися як потреба в традиційній, суспільно значущій формі реалізації та організації особистого життя, що відповідає соціальній сутності людини та її об'єктивному призначенню. Це потреба поєднати своє особисте життя з життям особи протилежної статі через інтимно-особистісне ставлення до неї, поєднати з метою досягнення традиційних "вічних" цілей людського існування (це – кохання, діти, сімейний затишок і щастя, спільна праця, підтримка здоров'я, спілкування з близькими та рідними людьми).

Таким чином, ми будемо визначати *готовність до сімейного життя* молоді як складний синтез взаємопов'язаних і взаємозумовлених результатів підготовки до створення сім'ї, що містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, операційно-практичний, емоційно-вольовий.

До перспективних напрямів дослідження цієї проблеми належать: визначення особливостей підготовки старшокласників до відповідального батьківства; виявлення впливів гендерних стереотипів на формування готовності молоді до створення сім'ї тощо.

Список використаної літератури

1. Алексеева М. І. Сімейна взаємодія та вплив на формування особистості / М. І. Алексеева // Демографічна ситуація в карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття : тези міжнар. наук.-практ. конф. – Чернівці ; Київ, 1996. – С. 480–482.
2. Буленко Т. В. Особливості формування психологічної готовності до сімейного життя студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Буленко. – Київ, 1995. – 200 с.
3. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1997. – 34 с.
4. Красовський А. С. Преподавание этики и психологи семейной жизни в школе: Из опыта работы / А. С. Красовский. – Минск : Нар. Аскета, 1990. – 128 с.
5. Панкова Л. М. У порога семейной жизни : книга для учителя / Л. М. Панкова. – Москва : Просвещение, 1991. – 144 с.
6. Савинов Л. И. Семейведение : учеб. пособ. / Л. И. Савинов. – Саранск : Изд-во Мордовская ун-та, 2000. – 194 с.
7. Сисенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сисенко. – Минск, 1989. – 179 с.
8. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей / В. С. Трохтий. – Москва : Просвещение, 1996. – 91 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Вайнола Р. Х. Показатели готовности молодежи к созданию семьи

В статье охарактеризованы современные подходы к составляющим процесса формирования готовности молодежи к созданию семьи. Определены критерии и показатели проявления данного общественного феномена. Выявлены особенности формирования готовности старшеклассников к созданию семьи и заключению брака. Охарактеризованы проявления добрачного этапа формирования готовности молодежи к созданию семьи. Представлена структура готовности молодежи к созданию семьи и ее компоненты: мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, операционно-практический и эмоционально-волевой. Предоставлена содержательная характеристика компонентов готовности молодежи к созданию семьи. Выделены предпосылки и механизмы влияния, определяющие успешность подготовки старшеклассников к созданию семьи.

Ключевые слова: *семья, брак, готовность к созданию семьи, добрачный этап, компоненты готовности.*

Vaynola R. Indicators of Readiness of Young People to Start a Family

The article presents the characteristic of modern approaches to the components of the process of formation of readiness of young people to create a family. Defined criteria and indicators of the manifestations of this social phenomenon. Peculiarities of formation of readiness of seniors to family and marriage. Characterized by the existence of pre-marital

stage of formation of readiness of young people to create a family. The structure of preparedness of young people to create the family and its components: motivational value, intellectual-cognitive, operationally-practical and emotional-volitional. Provided a meaningful description of the component the readiness of youth to create a family. Selected prerequisites and influential mechanisms that determine the success of training high school students to create a family.

It is established that the purpose of marriage preparation should be to shaping a person needs in the family, the desire to have a complete family, live in it and respond to it. The need for a young man to have his own family is formed as the need for traditional and socially significant form of implementation and privacy that meets the social nature of man and its objective purpose.

Ready for the family life of young people we identified as complex synthesis results interconnected and interdependent preparation for a family that includes: intellectual-cognitive, operationally-practical and emotional-volitional.

Important role in the formation of preparedness for family life plays the content and nature of premarital behavior, motivation, partner selection, motivation marriage, premarital picture of the family and so on.

This need to connect their personal lives with the life of a person of the opposite sex through intimate personal relationship to it, combine to achieve the traditional “eternal” goals of human existence (it is – love, children, family warmth and happiness, general labor, health, communicate with friends and relatives).

Key words: *family, marriage, a willingness to create a family, premarital stage, components of readiness.*

УДК 378.126+337.134:371.11

В. А. ВОЛКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

О. С. БУРАКОВА

Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КУЛЬТУРНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті теоретично обґрунтовано необхідність виховання навичок культурної поведінки та виявлення нових методів і прийомів виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. Зазначено, що дошкільний вік є найсприятливішим для активного засвоєння навичок культурної поведінки.

Ключові слова: моральне виховання, культура поведінки, правила, спілкування, дошкільний вік.

Дошкільний вік є важливим етапом формування особистої культури людини. Основою особистості є і моральні переконання, і моральна поведінка, зокрема навички й вчинки, формування яких необхідно починати в дитинстві. Дослідження провідних спеціалістів з дошкільного виховання свідчать про те, що цілеспрямована робота забезпечує достатній рівень знань дітей про норми й правила поведінки в суспільстві та усвідомлену практичну поведінку дитини в самостійній діяльності. Проте, як свідчить загальна практика роботи в дошкільних закладах, у більшості дітей такі знання та вміння не формуються навіть напередодні школи. Серед основних причин незадовільного виховання дитини вчені й педагоги-практики відмічають надмірну заорганізованість дітей, зниження рівня індивідуальної роботи, а також переважну опору на словесні методи виховання. Внаслідок вказаних причин вимоги моралі залишаються на рівні знайомого й недостатньо впливають на поведінку. Тому до сьогодні в дошкільній педагогіці відчувається потреба в розв'язанні такої важливої проблеми, як формування навичок культурної поведінки, виявлення нових методів і прийомів виховання культури поведінки.

У спеціальній літературі багато говориться про важливість морального виховання, обґрунтовується його необхідність, висловлюється зміст моральних вимог, надаються рекомендації щодо їх роз'яснення дітям. У працях психологів Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, Ф. Левін-Щиріної та інших. доводиться, що в дошкільному віці активно засвоюються правила суспільної поведінки, формуються моральні почуття, розвивається свідомість і самосвідомість. Звертаючись до питань виховання культури поведінки, сучасні дослідники в галузі морального виховання (В. Нечаєва, Г. Маркова, А. Пельєвська, В. Котирло, Е. Кульчицька та ін.) встановили закономірні залежності між способом життя дитини, особливостями її особистос-

ті та характером виховання. Р. Буре, М. Воробйова, В. Давидович та інші розв'язують проблеми методики виховання моральних почуттів і взаємин між дітьми дошкільного віку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст поняття “культура поведінки” і окреслити напрями формування навичок культурної поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, визначення основних понять дослідження; узагальнення та систематизація отриманих даних.

Загальна культура людини тісно пов'язана з культурою поведінки. Культура поведінки – це сукупність форм повсякденної поведінки людини у праці, побуті, спілкуванні з іншими людьми, у якій знаходять зовнішнє вираження моральні норми цієї поведінки. До поняття “культура поведінки” включено всі сфери зовнішньої культури людини: етикет, культура побуту, естетичні властивості, які притаманні людині: міміка й пантоміміка, вираз обличчя та статури, культура праці, культура мовлення. Поняття “культура поведінки” характеризує й моральні відносини людей.

Культура поведінки залежить від того, наскільки людина засвоїла норми моралі. У діях і вчинках людей розкрито те, наскільки норми моралі стали внутрішнім багатством, злилися із совістю й обов'язком, стали повсякденними життєвими правилами. І якщо норми моралі визначають зміст вчинків, то в культурі поведінки розкрито, як утілюються норми моралі в дійсності. Справжня культурність, вихованість – це єдність внутрішнього й зовнішнього: високих моральних якостей людини й відповідного прояву цих якостей у повсякденному житті.

Виховання навичок культури поведінки, культури спілкування становлять основу особистісних якостей у дошкільному віці. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що дошкільний вік є найсприятливішим для активного засвоєння навичок культурної поведінки, тому що в цьому віці відбувається розвиток самостійності дитини [5, с. 130–150]. Дослідження психологів доводять, що вирішальним чинником формування в дитини культури поведінки є такі види спілкування з дорослими, в яких дитина може бути повноправним учасником.

Зміст культури поведінки в старшому дошкільному віці збагачується. Ускладнюються правила поведінки. Відомі правила деталізуються й вимагають від дітей більш гнучкого, усвідомленого поводження. Освоюються складніші форми поведінки: в бібліотеці, театрі, цирку, на вулиці. Підвищуються вимоги до манер поведінки, до культури спілкування: триматися природно, розмовляючи, дивитися в очі співрозмовника, привітно відповідати на запитання, не йти, якщо розмова не закінчена. Зауважено на позу, жести, міміку дітей, як показники їхньої стриманості.

Традиційними аспектами морального виховання є формування у дітей початкових уявлень про суспільні норми моралі, які регулюють ставлення до інших людей, до їх діяльності й до себе, а також перетворення

цих норм на засоби самостійної регуляції поведінки та побудови взаємин з тими, хто поряд. Актуальними в цій проблемі є питання формування гуманного ставлення до довкілля, виховання колективістської спрямованості поведінки, працьовитості, морально-вольових якостей (чесності, скромності, відповідальності) [2, с. 3].

Теоретичний аналіз літератури, присвяченої дослідженню поведінки, її компонентів, динаміки розвитку в старшому дошкільному віці, а також власні спостереження за дітьми під час занять, ігор, показали, що виховання культури поведінки в дітей дошкільного віку є важливим завданням у повноцінному всебічному розвитку дитини. Відповідно до цього завдання, для виховання культури поведінки в дітей старшого дошкільного віку підібрано систему методик для діагностики складових культури поведінки в дидактичних іграх, під час бесід, спостереження. Педагогічний експеримент проводився з дітьми старшого дошкільного віку у кількості 40 осіб.

У дослідженні враховано думки дослідників поведінки дітей як складової їхньої загальної культури [1]. Спостереження показали, що в дітей не сформовано умінь доброзичливо відповісти на пропозицію, пораду, усвідомлено погодитися, не підкоряючись пасивно більш активному однолітку, тактовно заперечити, переконати в своїй правоті. Проте ініціативні діти не можуть самостійно обґрунтувати свою пропозицію в коректній формі, пригнічують однолітків, діють з позиції диктатора.

Спостереження за дітьми в умовах спільної діяльності показали, що їх взаємодія характеризується ступенем активності до партнерів і умінням визнавати їх право на таку ж активність, зустрічними пропозиціями та заявами на незгоду з думкою активного однолітка. На жаль, бесіди з дітьми старшого дошкільного віку свідчать про недостатньо сформовані етично цінні мотиви. Відповіді дітей показали, що частіше всього вони пов'язують виконання правил з підкоренням педагогу, коли порушення правил веде до покарання.

Зіставлення відповідей дітей з їх реальною поведінкою свідчить про розрив між знаннями про те, як слід поступати, і реальними вчинками дітей, тобто, про наявність "етичного формалізму" (О. Запорожець, Я. Неверович, Т. Єрофєєва). Отже, виникає завдання приводити у відповідність знання дітей про те, як слід поводитися в оточенні однолітків, і накопичувати досвід використовувати правила в регуляції своєї поведінки. Велику роль у вирішенні цього завдання відіграє формування у дітей усвідомленого ставлення до правил, розуміння їх значущості, доцільності при організації своєї діяльності та поведінки.

Завдання вивчення уявлень дітей про самоконтроль і його виявлення в поведінці вирішувалося за допомогою бесіди на основі розгляду малюнків з моральним змістом, шляхом спостережень за реальною поведінкою в повсякденному житті, а також у спеціально створюваних ситуаціях. Відповіді показують, що у виборі пропонованого вчинку частина дітей (37,5% – 15 дітей) виражають своє відчуття емоційного задоволення ("Я не можу так поступити"), відчуття гордості або сорому за свій вчинок. Частина ді-

тей надають більше значення ролі дорослого, збереженню позитивних контактів з ним, що відображає потребу дитини у взаєморозумінні й співпереживанні, але деколи пов'язують з бажанням уникнути покарання, зауваження (62,5% – 25 дітей).

Самостійна спільна діяльність дітей нерідко розпадається тому, що в них виявляються несформованими способи співпраці, тактовного впливу один на одного, уміння прийти до згоди, підтримати пропозицію однолітка, відсутні орієнтири на стан партнерів. Тому виникає завдання виховання у дітей способів співпраці в спільній діяльності, відповідних нормам позитивних взаємостосунків.

Основою експериментальної роботи з дітьми є синтез методів групового психотренінгу, дидактичних ігор, вправ, бесід, спостереження, які пов'язані з формуванням розуміння значення різних форм поведінки людей в емоційно значущих ситуаціях. Для цього дітям подано різні моделі аналізу поведінки (упевнена, невпевнена, агресивна). При виконанні цієї частини завдання велику увагу приділено організації дискусій, у яких діти вільно висловлювалися в межах пропонованої теми, пропускаючи через призму цієї моделі аналізу поведінки свій власний життєвий досвід.

Наступний етап роботи – насичення емоційною атмосферою набутого досвіду поведінки в емоційно значущих ситуаціях. Складні ситуації взято з життя дітей цієї групи. Запропоновану ситуацію проаналізовано за допомогою заданої моделі аналізу поведінки. Далі за допомогою знань про невербальні засоби вираження емоцій і отриманих навичок у цій сфері запропоновано розіграти ситуацію, показати, як вчинила б сама дитина у запропонованому контексті.

Заключним етапом роботи була оцінка і перевірка власного досвіду поведінки в емоційно значущих ситуаціях. Для цього використано деякі елементи техніки психодрами [3] в контексті реального досвіду дітей.

У роботі з дітьми надано багато уваги розвитку уміння засвоїти етичне значення вчинків людей, розуміти логіку людських відносин.

Роботу з формування у дітей способів співпраці проведено в два етапи, поступово ускладнюючи зміст їх діяльності, а також ураховуючи накопичений досвід.

На першому етапі необхідно сформувати у дітей орієнтацію на загальний результат, уміння усвідомлювати свою значущість для отримання загального якісного результату. На нашу думку, мотивом, що спонукає до активності, стане стійкий інтерес до діяльності, тому велике місце в роботі займали розв'язання завдань формування інтересу до діяльності, усвідомлення кожним учасником своєї причетності до неї, своєї відповідальності за загальний результат, розуміння його залежності від злагоджених дій усіх партнерів. Дітей навчали способам ділового й особистісного спілкування (не кривдити, робити зауваження партнерам, радитись з учасниками, поступаючись їх бажанню), формувати зацікавлене ставлення до діяльності партнерів, яке б спонукало їх надавати допомогу, радити.

Поступове накопичення досвіду колективної діяльності приводить до того, що у дітей формуються способи ділового спілкування, уміння використовувати форми звертання, що дає змогу виразити доброзичливе ставлення до однолітків, схвалення їх пропозицій, поради вдалому задуму. Така поведінка дітей відображає засвоєння ними перших способів вияву доброзичливого ставлення до однолітків як до партнерів спільної діяльності і дає змогу переходити до другого етапу виховання гуманних відносин.

На другому етапі ставили завдання на закріплення сформованих способів взаємовпливу дітей у складніших умовах організації спільної діяльності. Особливу увагу надано вихованню в ініціативних дітей позитивної спрямованості, тобто уміння виказувати свої пропозиції щодо покращення роботи, давати пораду, робити зауваження партнерам по діяльності, залишаючись при цьому доброзичливим, уважним, ввічливим. На цьому етапі позиція вихователя змінювалася: замість прямих вказівок він використовував пораду, передбачаючи оцінку, роздумував вголос з приводу пропозицій дошкільників, спирався на тих дітей, які засвоїли способи взаємовпливу.

Достатньо активним прийомом виховання у дітей норм поведінки, що відображають доброзичливе ставлення до однолітків, є організація їх спільної діяльності з педагогом, який займає позицію партнера. При такому об'єднанні він нарівні з дітьми бере участь у виконанні завдання, фактично служить прикладом для наслідування, і всі норми й правила, регулюючи взаємини між дітьми, підносяться не ззовні, "зверху", а за ходом спільної діяльності [4].

На другому етапі самостійність дітей не тільки дає змогу закріплювати вже набуті способи взаємовпливу, але й розвиває уміння застосовувати їх в різноманітній самостійній діяльності (грі, праці). Рівноправність партнерів у спілкуванні в процесі спільної продуктивної діяльності, а також у грі-драматизації сприяла розвитку в дітей адекватної оцінки своєї поведінки, уміння прийняти критичні зауваження однолітків.

Висновки. Експериментальна робота показує, що створення сприятливої емоційної атмосфери дітьми є надзвичайно ефективним засобом регуляції поведінки кожного і групи загалом.

Список використаної літератури

1. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольника : пособ. для воспитателей дошк. образоват. учреждений и родителей / Р. С. Буре, М. В. Воробьева, В. Н. Давидович и др. – Москва : Просвещение, 2004. – 141 с.
2. Островська Л. Ф. Виховання культури поведінки дошкільників / Л. Ф. Островська. – Київ : Рад. шк., 1975. – 120 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 278 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факульт. / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 416 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника : пособ. для восп. д/с / под ред. А. Д. Кошелевой. – Москва : Просвещение, 1985. – 186 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Волкова В. А., Буракова О. С. Формирование навыков культурного поведения у детей старшего дошкольного возраста

В статье теоретически обоснована необходимость воспитания навыков культурного поведения и выявления новых методов и приемов воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада. Отмечено, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для активного усвоения навыков культурного поведения.

Ключевые слова: нравственное воспитание, культура поведения, правила, общения, дошкольный возраст.

Volkova V., Burakova O. Formation of Skills of Cultural Behavior in Children Preschool Age

The paper theoretically the necessity of parenting skills of cultural behavior and identify new methods and techniques of education of culture of behavior of the senior preschool age children in kindergarten. The concept of "culture of behavior" is considered as a set of forms of everyday human behavior in work and in life, in communion with other people, which are the outward expression of the moral norms of behavior. The decisive factor in shaping a child's behavior is a kind of culture of communication with adults, in which the child can be a full participant.

The content of the culture of behavior in the older preschool age enriched with: complicated rules of conduct, mastering the more complex its shape; increased demands on the demeanor, the culture of dialogue; It draws attention to the posture, gestures, facial expressions of children as indicators of their restraint.

Traditional aspects of moral education is the formation of children's initial representations about public morality governing the relationship to other people in their activities and to himself, and the transformation of these standards by an independent regulation of behavior and building relationships with others. Pressing issue is the formation of a humane attitude towards the environment, diligence, moral and volitional qualities.

Observation has shown that children are not formed by the ability to respond favorably to the proposal, informed consent, without being subject to a more active peers, tactfully objected to convince of the correctness is not enough formed morally valuable motives; there is a gap between the knowledge of how to act, and the actual actions of children. Forming experiment aimed at developing children's conscious attitude to the rules, understanding their importance, feasibility of the organization of their activities and behavior.

Key words: moral education, culture, behavior, rules of communication, pre-school age.

Т. О. ГЛАДУН
аспірант

Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

РОЗБУДОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті із соціально-педагогічних позицій розглянуто вплив інклюзивної освіти як умову розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю. Методами дослідження було обрано аналіз наукової літератури, синтез, систематизацію та узагальнення поглядів учених. Проаналізовано динаміку розвитку суспільних поглядів на спільне навчання дітей з інвалідністю, а також стан наукової розробки проблеми інклюзивного навчання в Україні. Визначено роль інклюзивної освіти в розвитку соціальної компетентності дітей зазначеної категорії, обґрунтовано сучасну суспільну потребу в розвитку соціальності цієї категорії дітей. Зазначено, що перспективами подальших наукових розвідок є соціальна інклюзія дітей.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальна інклюзія, інтеграція, соціальна компетентність, діти з інвалідністю.

В умовах підвищення суспільних вимог до рівня компетентності сучасної людини основною потребою кожної особистості, зокрема осіб із обмеженими психофізичними можливостями, стає отримання освіти, можливість реалізувати себе. Разом із цим, головним завданням кожного суспільства є створення рівних умов і можливостей доступу до освіти на кожному етапі розвитку особистості для здобуття професії, задоволення потреб в організації вільного часу, використання творчого та інтелектуального потенціалу, участі в громадському житті незалежно від рівня здоров'я та можливостей розвитку.

Аналіз літературних джерел свідчить про неухильне зростання наукового інтересу до розробки проблеми створення освітнього середовища, доступного для дітей із особливими освітніми потребами, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує її потенціал в умовах гуманізації суспільства, забезпечує формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи дитини, орієнтує її на соціально значущі духовні цінності.

Методологічним підґрунтям для розробки проблеми інклюзії є світоглядні гуманістичні теорії (Л. Бінсвангер, Х. Блум, Ж. Бод, Е. Гідденс, Ж. Дерріда, Е. Дюркгейм, Т. Лукман, М. Мардяєв, Ж. Сарт, В. Соловійов, Г. Сковорода, П. Флоренський, П. Юркевич, М. Хайдеггер та ін.), у межах яких обґрунтовано ідеї необхідності толерантного сприйняття відмінностей у суспільстві.

Наукові розвідки з цієї проблематики здійснили зарубіжні вчені (Г. Банч, Р. Деніелс, Д. Демплер, Ч. Веббер, Д. Голдберг, П.-Дж. Карлінг, Ш. Крокер, Г. Лефлі, Д. Лупарт, Д. Мітчел, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд, С. Трістрам).

Особливий інтерес викликають праці науковців із близького зарубіжжя, оскільки там через розгортання спільних суспільно-історичних процесів складалася аналогічна соціокультурна ситуація щодо освіти людей з інвалідністю. Сьогодні проблему інклюзивної освіти порушено в працях таких російських дослідників: С. Бородіна, Н. Валентик, В. Варава, Л. Кузнецова, І. Лапицька, В. Лопатіна, Н. Назарова, М. Перфільєва, Н. Семаго.

Серед наукових досліджень, де висвітлено концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в систему освіти України, особливий інтерес становлять праці В. Бондаря, В. Засенко, І. Іванової, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, І. Калініченко, Я. Катюк, Л. Коваль, А. Колупаєвої, К. Кольченко, С. Литовченко, Ю. Найда, Г. Нікуліної, Г. Першко, Т. Сак, Л. Сердюк, В. Синьов, Н. Софій, П. Таланчука, О. Таранченко, А. Шевцов, І. Ярмошук та ін.

Соціально-педагогічний аспект розвитку осіб з інвалідністю в освітньому середовищі розкрито сучасними вченими – соціальними педагогами: М. Андрєєвою, Ю. Богінською, О. Рассказовою, С. Харченком, М. Чайковським та ін. Аналізуючи праці дослідників, відзначимо, що термінологічна та науково-методична база інклюзивної освіти є досить розробленою – як у нашій країні, так і за кордоном. Однак учені зосереджують увагу, насамперед, на адаптаційних, дидактичних особливостях навчання дітей з особливими потребами, не розкриваючи повною мірою соціально-педагогічні проблеми розвитку соціальної компетентності особистості в умовах інклюзії.

Мета статті полягає в аналізі процесу запровадження в Україні інклюзивної освіти як умови розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю.

Досліджуючи процес розбудови інклюзивної освіти в Україні як одну з умов розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю, зауважимо, що історично на українських теренах розвивалася сегрегаційна система освіти дітей з інвалідністю. Так, до 90-х рр. ХХ ст. роботу з такими дітьми здійснювали в спеціальних установах, ізольовано від суспільства. Незважаючи на розробки українських учених, які зробили значний внесок у напрямі обґрунтування можливості соціального розвитку дітей з інвалідністю, проблема включення в освіту дітей з особливими потребами залишалася нерозробленою, а отримання дитиною з особливими потребами життєвого досвіду відбувалося внаслідок її інвалідизації як засвоєння негативного соціального конструкту. Таким чином, певна кількість дітей із множинними порушеннями залишалася без можливості реалізації свого права на освіту. Для таких дітей передбачено індивідуальну форму навчання. Варто наголосити, що діти з особливими потребами не мали змоги повністю відчувати себе частиною дитячого колективу, і сам колектив відчужувався через відсутність досвіду спілкування з такими дітьми. Дитина з особливостями розвитку була позбавлена можливості брати активну участь у житті суспільства та бути соціально значущою в цьому колективі, а відтак діти поступово починали уникати спілкування із соціумом.

Отже, оскільки суспільна свідомість нашої країни довгі роки формувалася в сегрегаційних соціокультурних параметрах сприйняття інвалідності, громадськість виявилася не повністю готовою до інтеграції ідеї соціального “включення” людей з особливими потребами в систему загальної освіти. Тож перебудова соціального середовища та суспільної свідомості виявляється необхідною для людей з особливими потребами та для всього суспільства в цілому, оскільки внаслідок інклюзивної взаємодії всі учасники процесу вчаться толерантності та набувають нові знання та певний досвід толерантного ставлення та взаєморозуміння.

Аналізуючи проблему розбудови інклюзивної освіти в Україні у контексті сприяння розвитку соціальної компетентності дітей з інвалідністю, відзначимо, що інклюзивна освіта – термін, який уперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яку було прийнято на Всесвітній конференції з цього питання в червні 1994 р. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, у якому було наголошено на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

Сьогодні в сучасній світовій освітній політиці, як підтверджує аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів, визначено кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями. Основні з них: мейстрімінг (mainstreaming), інтеграція (integration), інклюзія (inclusion). Варто зазначити, що всі ці терміни в зарубіжній практиці використовують як близькі в змістово-понятійному сенсі, втім не тотожні [1, с. 16].

Досліджуючи це питання, зазначимо, що система освіти України відкриває для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні шляхи інтеграції в суспільство, що відображено в нормативних документах як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів: Конвенції ООН про права дитини (ратифікована Постановою ВР від 27.02.1991 р. № 789-ХІІ (789-12)), Конвенції про захист і заохочення прав і гідності інвалідів (грудень 2006 р.), Конституції України, законах України “Про дошкільну освіту”, “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про охорону дитинства”, “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” (від 01.10.2010 р. № 912), Указах Президента України “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” від 20.03.2008 р. № 244, “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” від 18.12.2007 р. № 1228, постановах Кабінету Міністрів України “Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 роки” від 29.07.2009 р. № 784, “Безбар’єрна Україна”.

Згідно з наказом МОН від 01.10.2010 р. № 912 інклюзію розглядають як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Згідно з наказом МОН України “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” від 01.10.2010 р. № 912, мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним із основоположних прав людини та основою для більш справедливого суспільства.

Розглянемо детально становлення інклюзивного підходу до навчання, оскільки це є суттєвим для розкриття порушеної проблеми. Ми поділяємо думку білоруських учених А. Конопльової та Л. Лещинської про те, що “включення” (інклюзія, на відміну від інтеграції) характеризує більш глибокі процеси, що відбуваються в суспільстві” [1]. На відміну від інтеграції, що відображає спробу наблизити рівень дітей з особливими потребами до вимог загальноосвітніх шкіл, інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, задовольняючи потреби учнів усіх груп і категорій.

Зауважимо, що ідея інклюзивної освіти полягає у зміні умов у суспільстві в бік посилення суспільної толерантності до особливостей людей із інвалідністю. Стосовно порушеного питання О. Ярська-Смірнова зазначає, що порушення розвитку особистості багато в чому каталізується соціальним середовищем і в більшості випадків від ставлення оточуючих людей залежить ступінь важкості того чи іншого онтогенетичного дефекту, тому першочерговим є не порушення розвитку, а суб’єкт, його особистісні якості, людська гідність. Людина стає особою з обмеженими можливостями в тому випадку, якщо її зовнішній вигляд, поведінка, стан здоров’я не відповідають системі норм, прийнятих у тому суспільстві та в тій культурі, до якої вона належить [5]. В. Бондар відзначає, що сама ідея інклюзії базується на тому, що життя та побут людей з обмеженими можливостями мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя суспільства, в якому вони перебувають. Стосовно дітей з обмеженими психофізичними можливостями це означає, що дитина повинна мати можливість задовольнити свої потреби через соціальні зв’язки [4].

Учені відзначають, що в українській освітній практиці процес інклюзії має два типи: часткова та повна інклюзія. При повній інклюзії діти з особливими освітніми потребами проводять увесь час у загальноосвітніх

класах [1]. Поділяємо думку Г. Банча, який стверджував, що “інклюзія” передбачає ідею, що всі учні повинні та можуть навчатися в одному освітньому середовищі без сегрегації певної групи учнів [7]. Саме повний тип інклюзії можна розглядати як справжню освітню інклюзію. Але реально ситуація в Україні така, що брати участь у такому типі інклюзії можуть тільки діти з порушеннями зору, слуху, мови, рухової сфери та з неважкими інтелектуальними порушеннями, тобто з певними порушеннями, що не заперечує наближення розвитку дітей до умов освітнього середовища.

При частковій інклюзії діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи та відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи.

Відзначимо, що сьогодні в процесі впровадження інклюзивної освіти вчителів можуть виникати проблеми, пов’язані з повноцінною реалізацією освітньої інклюзії, оскільки в Україні тільки розробляють спеціальні програми для навчання дітей з особливостями розвитку. Створення ж програм у край ускладнено через величезну кількість варіантів прояву дефекту. Практично програму треба створювати під кожну дитину індивідуально, а для успішності дітей в освітньому середовищі важлива їх соціальна компетентність, яку набувають унаслідок перебування в соціальному середовищі.

Наголосимо, що саме завдяки соціальній інклюзії повною мірою реалізується можливість дитини отримати високий рівень соціальної компетентності. Розглядаючи соціальну інклюзію, відзначимо думку Ю. Найди та Н. Софій, які зауважують, що інклюзію в освіті можна розглянути як один із аспектів інклюзії в суспільстві взагалі, однак соціальна інклюзія стає можливою через освітню інклюзію [8].

Спираючись на визначення А. Мудрика, будемо розглядати поняття “соціальна компетентність” як соціальний феномен, зміст якого не прив’язаний жорстко до певного освітнього рівня, здібностей і знань особистості, а зумовлений соціальними процесами та змінами, що відбуваються в суспільстві [6].

Зазначимо, що навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне й для дітей, показники розвитку яких відповідають “нормі”, членів їхніх родин і суспільства загалом. Це пов’язано з тим, що в інклюзивних класах увага зосереджена, передусім, на розвитку сильних якостей та талантів дитини, а не на фізичній ваді. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з інвалідністю. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами [2, с. 354].

За умови розвитку соціальної компетентності взаємодія дітей з особливими освітніми потребами з однолітками в інклюзивних класах мотивує і тих, і інших до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей, стають чуйними та готовими до взаємодопомоги.

На основі проведеного аналізу можемо стверджувати, що інклюзивне навчання має велике значення й для сімей дітей, які навчаються в інклюзивному класі. Родини дітей з інвалідністю можуть знайти підтримку з боку інших батьків. Сім'ї дітей, розвиток яких перебуває в межах норми, набувають новий досвід і знання. Вчителі інклюзивних класів, стикаючись із особливостями розвитку дітей з інвалідністю, глибше розуміють індивідуальні відмінності та особливості дітей. Учитель отримує стійку мотивацію до постійного саморозвитку не лише як кваліфікованого спеціаліста, а й як людини взагалі. Інклюзивне навчання можливе лише за умови індивідуального підходу до кожного учня та ґрунтується на толерантності та дотриманні всіх прав і свобод людини, зокрема дитини [3].

Узагальнюючи зазначене з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими потребами, маємо підстави стверджувати, що соціальна компетентність дітей з інвалідністю визначається як базисна інтегральна характеристика особистості, що відображає її досягнення в розвитку стосунків з іншими людьми, внаслідок чого відбувається засвоєння соціальних емоцій, розпізнавання соціальних сигналів, формування навичок, тобто інтеграція до соціальної реальності, що дає дитині можливість ефективно вибудовувати свою соціальну поведінку залежно від ситуації та в співвідношенні з прийнятими в соціумі нормами та цінностями.

Висновки. На основі теоретичного аналізу можемо стверджувати, що формування соціальної компетентності в дітей з особливими потребами є необхідною умовою розбудови гуманного та здорового суспільства, оскільки саме через засвоєння соціальної компетентності дитини з особливими потребами в процесі інклюзивної освіти стає можливим її залучення до громади.

Перспективами подальших наукових розвідок є обґрунтування соціально-педагогічних технологій для розвитку соціальної компетентності дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти на практиці та вдосконалення фахової підготовки учасників вищезазначеного процесу, щоб уможливити це.

Список використаної літератури

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
2. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468.
3. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проєктивної діяльності : метод. посіб. – Київ : СПД-ФО Парашин К. С. – 2012 – С. 152.
4. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Київ, 2004. – 152 с.
5. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Г. О. Першко. – Київ, 2011.
6. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження [Електронний ресурс]. / А. Б. Мудрик. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/612/1/Соціальна%20компетентність%>

20особистості.%20Постановка%20проблеми%20і%20теоретичні%20аспекти%20дослідження.pdf.

7. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / Г. О. Банч ; пер. с англ. С. Ю. Котова – Москва : МБА. – 64 с.

8. Найда Ю.М. Як досягти змін. Відстоювання інтересів дітей та громадської діяльності: посібник для батьків / Ю. М. Найда, Н. З. Софій, Ю. М. Кавун, Ю. А. Рибачук. – Київ : Крок за кроком, 2004. – 68 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2016.

Гладун Т. А. Развитие инклюзивного образования в Украине как условие развития социальной компетентности детей с инвалидностью

В статье с социально педагогических позиций рассматривается влияние инклюзивного образования как условие развития социальной компетентности детей с инвалидностью. Методами исследования выступили анализ научной литературы, синтез, систематизация и обобщение взглядов ученых. Проанализована динамика развития общественных взглядов на совместное обучение детей с инвалидностью, а также состояние научной разработки проблемы инклюзивного обучения в Украине. Определена роль инклюзивного образования в развитии социальной компетентности детей указанной категории, обоснована современная общественная потребность в развитии социальности этой категории детей. Указано, что перспективами дальнейших научных исследований является социальная инклюзия детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная инклюзия, интеграция, социальная компетентность, дети с инвалидностью.

Hladun T. Development of the Inclusive Education in Ukraine as a Term of Social Competence Development of Children with Disabilities

The depth study of social teaching positions is a purpose of the article as terms of development of social competence of children with disabilities. Methods of research were analysis of scientific literature, synthesis, systematization and generalization of scientists' views. The study gave a reason to analyze the dynamics of the public opinion development of coeducation of children with disabilities; the state of scientific development of inclusive education problems in Ukraine was analyzed. Based on the analysis of the scientific and educational sources and international legal documents, several approaches for providing education to children with disabilities are found. The main of them are including: mainstreaming, integration, inclusion. The author stated that in the national educational practice inclusion process has two types: partial and full inclusion. The role of inclusive education in the development of social competence of children with indicated category was defined, a modern social need in the social development of this children category was substantiated, modern social need of social development of this category of children was substantiated; the meaning of social competence of children with disabilities was specified.

Prospects for further scientific studies consisting in substantiating of social and educational technology for the development of the social competence of children with special needs in terms of the inclusive education was highlighted and professional training of participants in the educational process was improved.

Key words: inclusive education, social inclusion, integration, social competence, children with disabilities.

УДК 37.091.12:005.523

Т. Я. ДОВГА
кандидат педагогічних наук
Кіровоградський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка

ЕГОМАРКЕТИНГ І САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ ТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ УСПІШНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутність егомаркетингу, визначено його роль у досягненні професійного успіху. Охарактеризовано феномен самоефективності, показано його взаємозв'язок із професійною успішністю вчителя. Розкрито зміст професійно-педагогічного потенціалу. Окреслено сутність особистісно-професійного іміджу вчителя, запропоновано поняття іміджевого ресурсу. Показано сприятливий вплив зазначених чинників на професійний образ успішного вчителя.

Ключові слова: егомаркетинг, самоефективність, успіх, ресурс, професійно-педагогічний потенціал, професійна успішність учителя, особистісно-професійний імідж, іміджевий ресурс.

В умовах жорсткої суспільної конкуренції стрімко зростає потреба в людях, здатних не тільки створювати, а й вигідно реалізувати на ринку продукти власної праці. Відомо, що незмінним попитом у споживачів користуються якісні товари й послуги, а роботодавці, своєю чергою, зацікавлені в кваліфікованих фахівцях. Ринкові реалії утверджуються наразі й у сфері освіти, про що, зокрема, свідчить поява в освітньому тезаурусі таких нових термінів, як “менеджмент”, “маркетинг”, “іміджмейкинг” тощо. Характеристиками кваліфікації сучасного фахівця сфери освіти все частіше є: “імідж”, “портфоліо”, “рейтинг”, “самоефективність”, “успішність”, а для процесу фахової підготовки звичними стають поняття: “Я-концепція”, “рефлексія”, “самоіміджування”, “самоменеджмент”, “егомаркетинг”. Вчителі ХХІ століття повинні вирізняти риси успішної, самодостатньої особистості, здатної якісно виконувати професійні обов'язки в умовах конкурентного суспільства.

Проблему самоефективності було висвітлено в працях психологів А. Бояринцевої, Т. Васильєвої, М. Гайдара, Т. Гордєєвої, Д. Леонтєєва, В. Ромека, О. Шепелевої та ін. Проблему професійної успішності педагога розглядали науковці: О. Єрофєєва, Л. Жемухова, Н. Кисельова, В. Коновалова, В. Маркова, О. Пехота, О. Рибокова та ін. М. Горчакова-Сибірська дослідила зв'язок егомаркетингу та іміджології на шляху досягнення професійного успіху.

Мета статті – розглянути егомаркетинг і самоефективність як чинники, що позитивно впливають на творення професійного образу успішного вчителя; окреслити роль іміджевого ресурсу в розвитку професійної успішності.

Наприкінці ХХ ст. виникло й набуло популярності поняття “егомаркетинг”, утворене від слів *его* – “я” і *маркетинг* – “ринкова діяльність”.

М. Горчакова-Сибірська наводить сучасні тлумачення цього поняття, зокрема зазначає, що під егомаркетингом розуміють: а) маркетинг окремої особистості; б) діяльність, пов'язану з вивченням характеристик і якостей особистості, розробкою методів удосконалення конкретної особистості, втіленням у життя програми просування особистості та досягненням успіху як конкретного результату розвитку особистості.

Сама дослідниця розглядає його як технологію розвитку особистості, що реалізується шляхом визначення й задоволення потреб суб'єкта. Ця технологія включає в себе: аналіз можливостей і потреб особистості, відбір цільових ринків, розробку та втілення в життя програми просування особистості, націленої на успіх [4].

У сучасних словниках можна зустріти такі варіанти тлумачення поняття "успіх": удача в досягненні поставленої мети; визнання такого успіху з боку оточуючих; увага суспільства, суспільне схвалення досягнень, переваг; гарні результати в роботі, навчанні тощо.

Вважають, що оцінкою ступеня розвитку особистості є успіх. Зазвичай розрізняють три види успіху: особистісний, професійний, життєвий. Особистісний успіх виражається в досягнутому людиною рівні особистісної зрілості, пов'язаному з відчуттям суб'єктивного й сімейного благополуччя; професійний успіх визначається творчою своєрідністю кінцевого результату або продукту діяльності; життєвий успіх може асоціюватися з одним із них – особистісним чи професійним, або полягати в їх оптимальному поєднанні.

Різновидом професійного успіху вважають кар'єрний успіх. Болгарська дослідниця Д. Левтерова визначає його як накопичення позитивних матеріальних і психологічних результатів, що виникають у зв'язку з реалізацією професійної діяльності та досвіду. На її думку, суб'єктивний кар'єрний успіх є багатовимірною конструкцією, яка залежить від професійних характеристик і професійної позиції [10, с. 50–51].

До ключових моментів учительського успіху дослідниця Я. Такева зарахувала такі професійні характеристики: широка загальна культура; знання пізнавальних можливостей дитини; використання сучасних освітніх технологій; вивчення досвіду інших учителів, обмін досвідом з колегами, взаємонавчання; планування, організація, моніторинг і оцінка власної діяльності; участь учителів у дослідницькій діяльності з вивчення професійних проблем [11, с. 54].

Сучасне суспільство зацікавлене також у фахівцях, здатних не тільки якісно виконувати, а й реально оцінювати результати своєї професійної діяльності. Результативність виконуваної діяльності багато в чому залежить від звернення людини до своїх внутрішніх резервів, розумного використання нею своїх ресурсів і потенційних можливостей, оптимального вибору засобів і способів діяльності, побудови певної стратегії діяльності та поведінки. Як наслідок, виникає психологічний феномен самоефективності, який має суттєвий вплив не тільки на ефективність кар'єрного просування, а й на успішність професійної соціалізації в цілому.

Поняття самоефективності ввів до наукового обігу канадський психолог українського походження А. Бандурою (1977 р.). У загальному розумінні самоефективність – це заснована на знанні та колишніх переживаннях переконаність людини у своїй здатності досягати бажаного результату. Чим вища самоефективність, тим вищих результатів очікує від себе людина. За допомогою цього поняття можна оцінити наявну в людини можливість усвідомлення своїх здібностей і використання цих здібностей оптимальним чином. Треба зазначити, що А. Бандура вказав на головну функцію успіху – формування самоефективності – сприйняття людиною своєї здатності успішно діяти в тій чи тій ситуації [1].

Групою американських психологів на чолі з М. Шеером і Дж. Маддуксом було виділено види самоефективності відповідно до сфер людської активності, зокрема самоефективність у діяльності та самоефективність у спілкуванні.

Самоефективність у діяльності – це уявлення й упевненість людини в тому, що свої знання, вміння, навички, досвід, вироблені раніше в конкретному виді діяльності, вона зможе застосувати в аналогічній діяльності в майбутньому й досягне при цьому успіху.

Самоефективність у спілкуванні – це поєднання уявлень людини про те, що вона компетентна в спілкуванні, з її впевненістю в тому, що вона зможе бути успішним комунікатором, здатним конструктивно вирішувати комунікативні завдання.

Дослідник М. Гайдар трактує самоефективність як поєднання уявлень людини про свої можливості й здатності до продуктивного здійснення майбутньої діяльності, спілкування та її впевненість у тому, що вона зуміє реалізувати себе в них і досягти очікуваного об'єктивного й суб'єктивного ефекту. Вчений сформулював поняття особистісної самоефективності, що відображає сприйняття, оцінку та віру людини в ефективність своїх особистісних якостей [3].

Дослідження Т. Васильєвої присвячено проблемі становлення й укріплення професійної самоефективності, яка є цілісним, динамічним, багатоконпонентним утворенням, що складається із взаємопов'язаних уявлень про власні професійні компетентності. На думку вченої, саме професійною самоефективністю визначають ступінь наполегливості й настирливості людини в освоєнні, а в подальшому – й у виконанні конкретних професійних дій [2].

Властивість людини досягати успіху називають успішністю. Суб'єктивний показник успішності – стійка висока самооцінка, її об'єктивний показник – результативність. Розрізняють внутрішню (особистісну) успішність (відчуття задоволеності життям, повноти саморозкриття, втілення ідеалів, самовіддачі тощо) та зовнішню (професійну) успішність, яка зазвичай виражається в формальних показниках, а саме: професійному статусі, рейтингу, кваліфікаційній категорії, кар'єрному зростанні тощо. Це дає підстави допустити, що існує взаємозв'язок між самоефективністю та

успішністю людини в особистісному й професійному аспектах. У зв'язку з цим доцільно звернути увагу на особистісний ресурс майбутніх педагогів.

Ресурс (від франц. *ressource* – допоміжний засіб) трактують як запас, джерело чого-небудь. У найбільш загальному вигляді під ресурсами особистості розуміють її сильні сторони й можливості, які збільшують імовірність подолання труднощів і успішної реалізації поставлених цілей. Відповідно, для особистісного ресурсу характерна наявність певних якостей особистості, без яких неможливе досягнення поставленої мети.

На думку С. Дружилова, для успішного виконання професійної діяльності людина змушена вдаватися до мобілізації своїх внутрішніх ресурсів і резервів. Ці ресурси використовують як для отримання позитивного результату, так і для компенсації негативного впливу середовища. Отже, можна говорити про існування в людини деякого індивідуального внутрішнього потенціалу (або ресурсу), що є необхідною основою його успішної професіоналізації [6, с. 36].

Професійно-педагогічний потенціал (від лат. *potensia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це система природних і набутих якостей, що розкривають здатність педагога виконувати свої обов'язки та охоплюють базу професійних знань і вмінь у поєднанні із здатністю активно творити, діяти, втілювати свої наміри й досягати запланованих результатів.

Дослідниця Т. Катербарг зробила спробу узагальнити наукові тлумачення цього поняття на основі ресурсного підходу.

Так, деякі дослідники називають професійним потенціалом педагога його внутрішні ресурси (мотиви, потреби, установки, ціннісні орієнтації, здібності, особистісні якості та властивості, знання, вміння, навички тощо), які цілком можуть проявитися у професійній діяльності, однак через різні причини використовуються частково або взагалі не знаходять застосування. Таким чином, потенціал – це те, що приховано від оточуючих і майже не реалізується в професійній сфері. У цьому випадку потенціал є протиставленням до особистісних характеристик, які виявляються в різних формах особистісної та професійної активності вчителя.

Інші вчені під професійним потенціалом педагога розуміють сукупність внутрішніх (особистісних) ресурсів, зокрема тих, які: активно реалізуються в професійній діяльності; можуть бути реалізовані за бажанням та необхідністю; відсутні в структурі особистості, але можуть бути сформовані на основі наявних ресурсів і можливостей [8].

Повноцінне використання вчителем свого професійного потенціалу підвищує результативність професійно-педагогічної діяльності, забезпечує досягнення професійного успіху й виникнення професійної успішності як ціннісної характеристики особистості й професіонала.

Дослідженню феномена “професійна успішність” присвячено наукові праці М. Бітінової, В. Веблера, С. Дружилова, О. Єрофєєвої, З. Каргієвої, Л. Кондрашової, О. Крушельницької, Н. Кузьміної, А. Маркової, Г. Міха-

левської, Л. Сімпсон, які розглядають його як комплексне багатоаспектне утворення, необхідне для досягнення продуктивності в професійній діяльності; як здатність людини досягати успіху протягом тривалого часу; як стан фахівця, що відображає високий ступінь його професіоналізму тощо. Нижче наведемо деякі визначення поняття “професійна успішність учителя”.

Професійна успішність учителя (за Н. Кисельовою) – це суб’єктно-особистісний стан професіонала, що характеризується наявністю особистісних досягнень у контексті історії його професійної діяльності, коли виникає на ціннісній основі прагнення до професійного успіху і майстерності. Емоційно позитивний стан (стан успішності) забезпечується соціально й особистісно значущим досягненням (успіхом). Професійна успішність учителя визначається його ефективною самореалізацією як професіонала й супроводжується внутрішньою мобілізованістю, позитивними емоційними переживаннями. Переважання в учителя позитивного внутрішнього стану успішності під час виконання професійної діяльності характеризує високий ступінь його задоволеності своєю працею [9].

Професійно-педагогічна успішність учителя (за О. Єрофєєвою) – це таке виконання професійної діяльності, яке супроводжується позитивним педагогічним результатом, глибоким знанням предметів цієї діяльності, відповідністю змісту конкретних професійних дій та результатів праці, власних суб’єктивних характеристик, самооцінки й ставлення до праці. Говорити про професійну успішність можна тільки за наявності певного рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, а також суб’єктивних якостей учителя, його потреб, ціннісних орієнтацій, уявлень про себе та оточуючих, результатів власної діяльності [7].

Як стверджує М. Горчакова-Сибірська, один із шаблів на шляху досягнення цілей егомаркетингу – іміджування, оскільки факт оцінки успіху залежить не тільки від зафіксованих у документах рівня освіти й професійної компетентності, від готовності й виявлених здібностей особистості, а й від її *іміджу* [4].

Слово “імідж” (від англ. – image, лат. – imago) означає “образ”, “статуя”, “ідол”, “уподібнення”, “метафора”, “вікона”. Найбільш уживаним у мовленні є значення “образ”. Отже, імідж – це деякий синтетичний образ, який утворюється в свідомості людей щодо конкретної особи, організації чи іншого соціального об’єкта; включає значний обсяг емоційно забарвленої інформації про об’єкт сприйняття та спонукає до певної соціальної поведінки.

М. Горчакова-Сибірська стверджує, що імідж – це інтегральний показник оцінки й узагальнений портрет особистості, що включає елементи зовнішньої виразності та духовної, соціально-моральної, а також професійної змістовності. Імідж формує в суспільній або індивідуальній свідомості емоційне ставлення до такого узагальненого портрета на підставі того, *що* носій іміджу заявляє та (особливо) *що* робить. Створений для відповідної особи імідж стає фактором комфортності її соціальних відносин [4].

Болгарська дослідниця Г. Димитрова вважає імідж важливою характеристикою майбутньої конкурентоспроможної особистості. Зокрема, вона звертає увагу на те, що в основі сприятливого іміджу є природна чарівність, безпосередньо пов'язана з певними внутрішніми духовними рисами та якостями, які відображаються в зовнішньому вигляді, проявляються в поведінці та діяльності й сприймаються оточуючими. Це, насамперед, доброзичливий інтерес і увага до людей, виражене бажання контактувати з ними, готовність допомогти, створити оптимальні умови для взаємодії та сприятливих взаємин [11, с. 237].

Розрізняють особистісний імідж (імідж особистості) та професійний імідж (імідж фахівця, професіонала). Інтеграція цих понять зумовила виникнення поняття “особистісно-професійний імідж”, яке трактують як сукупний образ людини (особистості та професіонала), що виникає під впливом виховання та освіти, професійної підготовки та самовдосконалення особистості.

Особистісно-професійний імідж учителя – комплексна характеристика, що інтегрує в собі особистісні та професійні якості. Вважають, що особистісно-професійний імідж функціонує під дією зовнішніх і внутрішніх факторів. До перших належить зовнішня привабливість – не лише вроджена, але й та, якої набуває вчитель завдяки професіоналізму, загальній культурі, управлінню поведінкою, вмінню самовдосконалюватися, стежити за собою. Роль внутрішніх чинників виконують: наявність у вчителя високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вмінні приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт [5, с. 26].

О. Рибаківа дослідила факторну структуру іміджу успішних і неуспішних педагогів, у зв'язку з чим визначила професійну успішність учителя як спосіб виконання професійної діяльності, що супроводжується позитивним педагогічним результатом. З одного боку, професійна успішність є результатом праці педагога, реалізації ресурсів його особистості в досягненні поставлених цілей і подоланні труднощів, з іншого – підставою для самореалізації особистості вчителя, усвідомлення себе й значущості своєї діяльності, що чинником, який спонукає до розвитку здібностей [12].

Творчий характер педагогічної діяльності створює передумови для досягнення професійної успішності завдяки мобілізації внутрішніх резервів, до яких, на наш погляд, належить *іміджевий ресурс учителя*. Його основу становить особистісно-професійний імідж, переважно – його сутнісні характеристики, а саме: іміджеві якості, іміджева позиція, іміджева компетентність, іміджева діяльність, іміджева поведінка та інші складові образу вчителя, які проявляються в умовах професійної діяльності. Вчитель повинен систематично працювати над збагаченням свого іміджевого ресурсу та професійно-педагогічного потенціалу, що не лише забезпечить результативність педагогічної діяльності, а й збагатить професійний образ учителя позитивними іміджевими характеристиками.

Висновки. Таким чином, використання засобів іміджування та его-маркетингу забезпечить розвиток самоефективності та професійної успішності, а також дасть змогу вчителю виявляти в собі та успішно презентувати якості, які будуть важливим доповненням до його професійного образу.

Список використаної літератури

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Васильева Татьяна Иосифовна. – Москва, 2008. – 264 с.
3. Гайдар М. И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич. – Воронеж, 2008. – 260 с.
4. Горчакова-Сибирская М. П. Эгомаркетинг и имиджелогия в контексте непрерывного образования / М. П. Горчакова-Сибирская // Непрерывное образование: XXI век. – Вып. 2 (10). – 2015.
5. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя : навч.-метод. посіб / Т. Я. Довга. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2015. – 146 с.
6. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Научно-публицистический альманах. – Новокузнецк : СО РАО : ИПК. – 2005. – Вып. 8. – С. 40–49.
7. Ерофеева Е. В. Факторы профессионально-педагогической успешности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Ерофеева. – Саратов, 2001. – 208 с.
8. Катербарг Т. О. Профессиональный потенциал педагогов как педагогическая категория и функциональный компонент образовательного пространства школы [Электронный ресурс] / Т. О. Катербарг // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281>.
9. Киселева Н. Л. Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Л. Киселева. – Курск, 2002. – 187 с.
10. Левтерова Д. Предиктори на субективния успех в кариерното развитие / Д. Левтерова // Психолого-педагогически проблеми на развитието на личността на професионалиста в условията на университетското образование : сборник с научни доклади. – Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2014. – Първа книга. – Том Първи. – С. 50–54.
11. Образование и възпитание за утре – между традицията и иновациите / Фондация “Човещина” / [Съст. чл. – кор. проф. Л. Димитров; съст. и научен ред. доц. д-р В. Господинов]. – София : Авангард Прима, 2015. – 504 с.
12. Рыбакова Е. Н. Факторная структура имиджа успешных и неуспешных педагогов [Электронный ресурс] / Е. Н. Рыбакова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – Режим доступа: journals.uspu.ru/attachments/article/95/Педобраз_2012_2_рыбакова.pdf.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016.

Довга Т. Я. Эгомаркетинг и самооффективность как факторы создания профессионального образа успешного учителя

В статье рассматривается сущность эгомаркетинга, определена его роль в достижении профессионального успеха. Охарактеризован феномен самооффективности, показана его взаимосвязь с профессиональной успешностью учителя. Раскрыто содержание профессионально-педагогического потенциала. Очерчена сущность личностно-профессионального имиджа учителя, предложено понятие

имиджевого ресурса. Показано благоприятное влияние указанных факторов на профессиональный образ успешного учителя.

Ключевые слова: эгомаркетинг, самоэффективность, успех, ресурс, профессионально-педагогический потенциал, профессиональная успешность учителя, личностно-профессиональный имидж, имиджевый ресурс.

Dovga T. Egomarketing and Self-Efficacy as the Factors of Creating a Professional Image a Successful Teacher

The article reveals an important aspect of the problem of personality-oriented professional training – preparing of a successful teacher. The aim of the article is to name and analyze the factors that positively affect the creation of the professional image of a teacher. The essence of egomarketing as a technology of development of a successful personality and its role in achieving personal, life and professional success have been revealed.

Self-efficacy has been described as a psychological phenomenon, its varieties have been selected – self-efficacy in activities, self-efficacy in communication, personal and professional self-efficacy; a connection between self-efficacy and success of a person in various spheres of activities has been established.

Subjective and objective measures of success of a person have been proposed, the forms of its manifestations – internal (personal) and external (professional) have been characterized. Professional success of a teacher is presented as the fulfillment of professional activities associated with positive educational result. The essence of professional and pedagogical potential as a combination of internal (personal) resources of the teacher has been defined. The author of the article stresses that the full use of teacher's professional potential increases the effectiveness of professional and educational activities

Image making as an element of egomarketing has been outlined; the role of the image of the individual in achieving the goals of egomarketing has been shown. The essence of personal and professional image of the teacher has been defined; the concept of image resource has been formulated. Image qualities that ensure the development of self-efficacy and professional success have been defined. So, the factors that influence the creating of professional image of a successful teacher have been analyzed.

Key words: *egomarketing, self-efficacy, success, resource, professional and pedagogical potential, professional success of a teacher, personal and professional image, an image resource.*

УДК 373.2.011.3–051.017:17:378.046-021.68(043.5)

І. О. ЖАДЛЕНКО

аспірант
Класичний приватний університет

ГУМАНОЦЕНТРИСТСЬКА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено гуманоцентристська сутність і зміст професійно-етичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах фахової підготовки. Доведено, що моральний аспект професійної діяльності фахівців дошкільної освіти потребує від них високої моральної культури, широкого світогляду, етичної зрілості. Акцентовано на здійсненні професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів у вищих навчальних закладах на засадах гуманозмістовності освіти: перехід від формальної загальнофілософської фундаментальності до духовнозорієнтованої; педагогічний процес має бути просякнутий глибокою повагою, довірою, делікатністю, справедливістю, людяністю до особистості студента; формування їхнього гуманістичного (вільного) мислення; урахування принципу орієнтованості на особу (індивідуальних інтересів і вподобань майбутніх педагогів-вихователів, їхній мрії та ідеалів); досягнення вершинності в розвитку моральності особистості (християнська любов до ближнього).

Доведено, що сучасний стан професійної освіти вимагає переглянути співвідношення теорії та технології, надаючи пріоритет при цьому моральним вимірам і етичному розвитку майбутніх педагогів.

Ключові слова: гуманоцентризм, професійно-етична підготовка, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, морально-етичний розвиток.

Актуальність теми дослідження пов'язана з нагальним питанням оновлення, модернізації та інтенсифікації процесу підготовки професіонала якісно нового рівня, що викликана стрімкою динамікою ринку праці й надшвидким прогресом інженерних і соціальних технологій.

Саме педагогові належить домінуюча й визначальна роль у вирішенні щоденних соціально-моральних завдань, адже вони є регуляторами свідомості та поведінки особистості дитини. Справа в тому, що вирішення цих завдань має ґрунтуватися на ціннісному усвідомлено-емоційному ставленні суб'єкта навчання до засвоєння етичного змісту, тому педагог своєю діяльністю покликаний гуманізувати крихкий внутрішній світ особистості вихованця, утверджувати ідеали добра, справедливості, любові, чесності й совісті. Саме на цих засадах має здійснюватися цілеспрямований виховний процес у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ), рушійною силою якого є особистість педагога-вихователя, який має втілювати ідеї гуманістичної педагогіки, щоденно шукати шляхи оновлення навчання й виховання на основі процесів людинотворення, звільнюючи дошкільні заклади освіти від авторитарного підходу, формалізму й стереотипів.

Звідси виникає гостра необхідність у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах трансцендентної педагогіки, педагогіки вищих людських цінностей.

Інтеграційні процеси в європейському освітньому просторі інтенсифікували докорінні зміни, зумовили сутнісні інновації: надзвичайно гостро актуалізовано проблему гуманоцентризму; акцентовано на змінах орієнтації професійної освіти з технологічного рівня на гуманітарний, реалізації компетентнісного підходу в освіті; зростанні самостійності в навчанні з підвищенням складності опановуваних освітніх програм/кваліфікацій; забезпеченні якості освіти; підтримці навчання впродовж життя; диверсифікації освітніх послуг.

Наведемо перелік документів, у яких зафіксовано основні “болонські” положення:

- “Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти” (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – EQF/EHEA), заснована на Дублінських дескрипторах;

- Європейська рамка кваліфікацій для учіння впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF/LLL), створена в межах Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень і узагальнення практики в країнах Євросоюзу, що доповнює EQF/EHEA;

- Розробка національних рамок кваліфікацій, репрезентованих та ухвалених на Лондонській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту;

- Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG);

- Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)) та ін.

Особливості професійної моральної поведінки й педагогічної етики вихователів ДНЗ зумовлені також вимогами до їхнього професіоналізму та компетентності, що постійно зростають. Такі концептуальні підходи закладено у зміст “Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.” (2002 р.), Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1993 р.), Державної програми “Вчитель” (2002 р.), Законів України “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про дошкільну освіту” (2001 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), Національної рамки кваліфікацій (2011 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. тощо.

У зазначених документах акцентовано на вимогах, що висувають до педагога в реалізації завдань сучасного виховання: володіння високими

моральними якостями, сформованість морально-етичної культури педагогів, усвідомлення гуманістичних цінностей професії, толерантність, відповідальність, педагогічна справедливість, честь, гідність, емпатія тощо.

Вагомими для дослідження є праці Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Завгородньої, Л. Зданевич, О. Кононко, В. Огнев'юка, Т. Поніманської, Г. Скірко, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Фунтікової, які презентували різні аспекти теорії та методології дошкільної освіти.

Суттєвий інтерес для нас становлять праці вчених, у яких презентовано деякі аспекти окресленої проблеми:

– моральний розвиток педагога (І. Бех, Г. Васянович, В. Гриньова, І. Зязюн, О. Пехота, В. Радул, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, І. Якиманська);

– формування професійно-етичної компетентності (В. Гриців, О. Дубасенюк, Т. Корольова, В. Нагаєв, Н. Петренко, С. Сисоєва, О. Слободянюк, Н. Шевчук);

– гуманізація освіти (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Є. Барбіна, М. Берулава, І. Бех, В. Кремень, В. Лозова, Т. Ломтева, Ю. Мальований, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, А. Сущенко, Т. Сущенко);

– етичний розвиток педагога (С. Гончаренко, А. Москаленко, В. Писаренко, І. Синиця, І. Сухачева, Л. Хоружа);

– гуманізація освіти на біоетичній основі (З. Вейль, К. Грієр, Г. Губенко, Б. Унті).

Натомість проблему цілісного осмислення особливостей професійно-етичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах фахової підготовки українські дослідники розглянули фрагментарно.

Мета статті – розкрити гуманоцентристську сутність і зміст професійно-етичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах фахової підготовки.

Науковці в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, культурології наголошують на підготовці фахівців у таких ключових позиціях: по-перше, вони мають бути професійно компетентними; по-друге, екзистенційно відповідальними за свою педагогічну діяльність, поведінку, вчинки. Також вони наполягають на необхідності духовного оновлення сучасного людського світу.

У дослідників виникає певне занепокоєння з приводу того, що кожній людині нині не вистачає духовності. Так, прискорений розвиток цивілізації спричинив дисонанс у співвідношеннях і взаємозв'язках матеріальної та духовної культури. Український учений М. Шепелев доводить, що пріоритет техносферних процесів простежується “в руйнації базових культурних цінностей полікультурного ландшафту світу, заміщенні культурних відносин технологічними та поширенні антикультури, руйнації традиційних соціальних інститутів, в кризі модерної моделі держави – нації та пов'язаних з нею механізмів соціального регулювання і соціального захисту людини. А

звідси й бурхливий потік асоціалізації, що загрожує втратою людського в людині. Підриваються цінності свободи людини, є загроза перетворити її на елемент мегамашини, на робота” [8, с. 137].

У науковому доробку В. Солодкова йдеться про людську свідомість, що зосереджена на пріоритеті матеріального благополуччя, втрачає інтерес до духовної сфери життя; матеріальний фетиш породжує аморальність, псевдодемократизм і псевдогуманізм. Іноді любов до безпритульних тварин є вищою за любов до дитини. До активних дій провокують деструктивні сили суспільства. Нині навіть у духовній культурі не вистачає головного, її серцевини, самоцінності, навколо чого мають обертатися всі цивілізаційні надбання людства, а саме – гуманної спрямованості, гуманоцентризму. Дослідник зауважує: “Боротьба за торжество гуманізму потребує раціоналізації дій. Це означає, що соціальний інститут освіти мусить систематично виробляти конкретні, відповідні до об’єктивної реальності засоби, форми і методи взаємодії з учнями, які побудовані на основних принципах гуманізму. Ціннісно-раціональний підхід стимулює педагогічні кадри до пріоритету таких ціннісних орієнтацій, які найбільш притаманні зростанню в учнів ефекту духовності і мають бути системостворювальними факторами педагогічного гуманоцентризму” [4, с. 22].

Варто зазначити, що піднесення духовності – актуальне питання з позицій гуманізму, стратегічною метою якого є створення таких соціально-природних і комфортних умов життя людини, за яких вона могла б комфортно існувати в сучасному соціумі, жити й працювати із задоволенням, спілкуватися з оточуючими із душевністю, щиросердям, співчутливістю, вміти спрямовувати свої думки та вчинки на цілераціональні дії, на рішучість у досягненні цілей.

Найбільш продуктивними в розвитку концепції гуманоцентризму, безумовно, є соціальний інститут освіти, зокрема вищі навчальні заклади.

За нашим переконанням, професійна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ у вищих навчальних закладах має здійснюватися на засадах гуманозмістовності освіти:

- перехід від формальної загальнофілософської фундаментальності до духовнозорієнтованої;
- педагогічний процес має бути просякнутий глибокою повагою, довірою, делікатністю, справедливістю, людяністю до особистості студента;
- формування їхнього гуманістичного (вільного) мислення;
- урахування принципу орієнтованості на особу: індивідуальних інтересів і вподобань майбутніх педагогів-вихователів, їхній мрій та ідеалів;
- досягнення вершинності в розвитку моральності особистості: християнська любов до ближнього.

Ми повністю погоджуємося з Л. Хомич, яка робить акцент, що основою сучасного педагогічного процесу має бути Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального й природного навколиш-

нього світу та до самої себе. Ціннісне ставлення передбачає поєднання інтересів викладача та студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності, виховання такого громадянина-патріота, який здатен забезпечити високий рівень розвитку культури держави, її престиж і гідне місце в цивілізованому світі [5].

Досліджуючи особливості професійної підготовки майбутнього педагога з позиції філософського підходу, Л. Хомич вважає, що до освітнього закладу має прийти педагог нової формації, який засвоїв надбання загальної та професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільний від стереотипів минулого й політико-ідеологічного тиску. У структурі професійної підготовки педагога філософсько-світоглядну основу автор виокремлює як обов'язкову підвалину формування самосвідомості, його особистих поглядів і переконань, його духовності та практичного самовизначення [6, с. 123].

Важливим є твердження А. Алексюка, який розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну й практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи та рівень науково-технічного, економічного й соціально-культурного прогресу. На думку науковця, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1, с. 248].

На думку Є. Зеленова, нагальною стає потреба розробки методологічних і теоретичних засад нового напрямку в теорії професійної педагогічної освіти, а саме – планетарного підходу до навчання й виховання майбутніх педагогів [3, с. 5].

Відомим і беззаперечним є новаторський внесок ученого Є. Зеленова щодо методологічного значення принципів і методів системного підходу до пізнання, які передбачають, на його думку, взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності (екологічного становища, економіки, політичної діяльності, громадських рухів, систем освіти тощо). Серед концепцій гармонізації та гуманізації взаємовідносин у системі “екосфера – людство – людина” займають провідне місце ноосферна концепція В. Вернадського та концепція коеволюції природи й людства М. Моїсеєва. У них переконливо доведено необхідність і можливість об'єднання людства в єдину планетарну спільноту, інакше людський род може зникнути [3, с. 5].

Дійсно, розвиток професійної освіти є потребою, без задоволення якої суспільство не має майбутнього. Останнє потребує активізації зусиль держави й громадянського суспільства щодо матеріального забезпечення освіти, зростання теоретичної активності педагогів і вчених щодо прогнозування основних напрямів розвитку освіти в XXI столітті. Українські вчені (М. Згуровський, В. Кремень, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Ог-

нев'юк, О. Савченко та ін.) в останні роки створили низку праць, де вказану потребу осмислили досить ґрунтовно.

Найповніше обґрунтування концептуальної канви сучасної філософії освіти знаходимо в наукових доробках В. Андрущенка. На основі п'яти принципових положень учений формує рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної політики. На його думку, глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, надшвидкості турбореактивної авіації, нанотехнології змінюють образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу. І доки ми не усвідомимо сенсу того, що відбувається, не сформуємо бодай теоретично, як говорять синергетики, “порядку із хаосу”, ми ніколи не вибудуємо систему освіти, яка б забезпечила більш-менш задовільну підготовку людини до життя [2, с. 7].

Беззаперечним є той факт, що сучасний стан професійної освіти вимагає переглянути співвідношення теорії та технології, надаючи пріоритет при цьому моральним вимірам і етичному розвитку майбутніх педагогів.

Серед об'єктивних передумов необхідності модернізації професійної підготовки сучасного педагога Л. Хоружа виокремлює:

- необхідність переорієнтації свідомості педагогів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості дитини та її права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами;
- формування готовності майбутнього педагога до етично адекватної поведінки;
- високий рівень їхнього морального-етичного розвитку [7, с. 6].

Дослідниця етичний розвиток педагога розглядає як “цілеспрямоване оволодіння етичними нормами, що передбачає вміння педагога адекватно поводитись у різних ситуаціях морального вибору, керуючись повагою до особистості дитини” [7, с. 6].

Морально-етична складова фахової підготовки має домінуюче значення для формування професійної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ, адже в її структурі саме етика є системоутворювальним складником, метахарактеристикою педагогічної діяльності вихователя. Надаючи пріоритет моральним вимірам професійної підготовки, особливий акцент необхідно зробити на питаннях особистісної відповідальності та сумлінності майбутніх працівників дошкільної освіти.

Основу регуляції поведінки особистості завжди становлять норми та правила. Йдеться про етичні засади в професійній діяльності майбутніх вихователів, вихідними положеннями яких є: моральність як змістоутворювальне явище людського буття (моральна свідомість, моральна поведінка, моральні відносини); етичні кодекси педагогічної професії; особливості поведінки педагога в професійних взаєминах; етичний вимір взаємодії “вихователь – діти – батьки”; педагогічний такт; професійна культура; педагогічна майстерність.

Висновки. Отже, врахування майбутнім вихователем ДНЗ морально-етичних норм і підходів у педагогічному процесі дає змогу розглядати його з позицій духовного насичення, що ґрунтується на суб'єктних, індивідуально-неповторних проявах взаємодії педагога та вихованців і спрямований на розвиток вільної дитини. Відтак особистість вихователя дошкільного навчального закладу – це приклад соціальної поведінки дитини, своєрідний “моральний еталон”, який своїми якостями та рисами демонструє не себе, а ідеї та помисли повноцінного й гідного життя дитини.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття : у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 6–12.
3. Зеленев Є. А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді : монографія / Є. А. Зеленев. – Луганськ : НОУЛІЖ, 2008. – 272 с.
4. Солодков В. Гуманоцентристська сутність соціокультурної підготовки педагогічних кадрів / В. Солодков // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 1. – С. 22–27.
5. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксіологічний підхід – основа формування цілісності особистості майбутнього педагога : монографія ; за заг. ред. Л. О. Хомич. – Київ ; Ніжин : Вид. ПП Лисенко М. М., 2010. – 143 с.
6. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр-S, 1998. – 200 с.
7. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. / Л. Л. Хоружа. – Київ : Академвидав, 2012. – 208 с.
8. Шепелев М. Політико-цивілізаційний підхід до аналізу глобалізаційних феноменів / М. Шепелев // Соціальна психологія. – 2004. – № 4. – С. 123–138.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Жадленко И. А. Гуманоцентрическая сущность профессионально-этической подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

В статье раскрыты особенности гуманоцентрической сущности и содержания профессионально-этической подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в условиях профессиональной подготовки. Доказано, что моральный аспект профессиональной деятельности специалистов дошкольного образования требует от них высокой нравственной культуры, широкого кругозора, этической зрелости. Акцентируется на осуществлении профессиональной подготовки будущих педагогов-воспитателей в высших учебных заведениях на основе гуманосодержательности образования: переход от формальной общефилософской фундаментальности к духовноориентированной; педагогический процесс должен быть пропитан глубоким уважением, доверием, деликатностью, справедливостью, человечностью к личности студента; формирование их гуманистического (свободного) мышления; учета принципа ориентированности на человека (индивидуальных интересов и предпочтений будущих педагогов-воспитателей, их мечтаний и идеалов); достижения вершинности в развитии нравственности личности (христианская любовь к ближнему).

Доказано, что современное состояние профессионального образования требует пересмотреть соотношение теории и технологии, предоставляя приоритет при этом моральным измерениям и нравственному развитию будущих педагогов.

Ключевые слова: гуманоцентризм, профессионально-этическая подготовка, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений, морально-нравственное развитие.

Zhadlenko I. Humane-Oriented Professional and Ethical Training of Future Preschool Teachers

The article focuses on humane-oriented nature and content of professional and ethical training of future teachers of preschool educational institutions in official training environment. It has been proved that moral aspect of the professional activity of preschool education requires high moral culture, wide outlook and ethical maturity from future teachers. The attention is focused on professional training of future pre-school teachers in higher educational establishments on the basis of humane-oriented content of education.

It has been determined that the rise of spirituality is an important question from the standpoint of humanism with the strategic objective to create socio-natural and comfortable conditions of life, to enjoy comfortable existence in today's society, to live and work with pleasure, to communicate with others with sincerity, open-heartedness, compassion, to be able to direct thoughts and actions to purposeful and goal-oriented rational actions.

It has been specified that training of future preschool teachers in institutions of higher education should be humane-oriented: the transition from formal and general philosophical fundamentalism to spirituality-oriented education; pedagogical process should be saturated with deep respect, trust, delicacy, justice, humanity to the student's individuality; formation of humanistic (free) thinking; taking into account the principle of individual orientation, individual interests and preferences of future teachers, their dreams and ideals; perfection in the development of individual morality: Christian love for neighbor.

It has been proved that the current state of professional education requires reframing of the issues of theory and technology, giving priority to the moral and ethical dimensions in the development of future teachers.

Key words: *humane-orientation, professional and ethical training, future pre-school teachers, moral and ethical development.*

УДК 373.2.015.3:159.953.5

С. С. ЖЕЙНОВА

старший викладач

К. В. КУРНОСОВА

Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті теоретично узагальнено проблему розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку та обґрунтовано підхід до її вирішення в умовах дошкільного навчального закладу; розкрито особливості розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами творчих і винахідницьких завдань.

Ключові слова: активність, розвиток, здібності, пізнавальна активність, інтерес, пізнавальна діяльність, творчість, завдання.

Актуальність обраної теми дослідження полягає в тому, що розвиток пізнавальної активності треба починати саме з дошкільного віку, оскільки вона активно взаємодіє з метою та результатами діяльності, із системою ціннісних орієнтацій, відображає волю, інтелект, почуття особистості, а також є необхідною передумовою готовності до навчання в початковій школі.

Сучасні психолого-педагогічні праці в контексті проблеми розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку розкривають сутність пізнавальної активності (О. Брежнєва, Л. Буркова, Д. Годовікова, О. Кононко, С. Ладивір, М. Лісіна, Л. Лохвицька, Г. Люблінська, Б. Мухацька, К. Щербакова та інші), її структуру – види, типи, основні форми прояву, компоненти, критерії, рівні та показники (Л. Буркова, Д. Годовікова, С. Ладивір, М. Лісіна, Г. Люблінська, К. Крутій, М. Матюшкін, Б. Мухацька та ін.), індивідуальне зростання пізнавальної активності дітей (О. Белова, В. Кузьменко, С. Ладивір, Г. Ляміна, В. Пінчук, Р. Хаустова та ін.), виокремлюють низку засобів (Л. Артемова, О. Брежнєва, Л. Буркова, Г. Бурма, Л. Венгер, З. Друзь, О. Івакіна та ін.).

У працях Д. Богоявленської, Л. Буркової, С. Гавриливої, Н. Дмитерко, З. Друзь, Г. Сироти, Г. Стадник особливого значення в роботі з дітьми набувають завдання різних видів і типів складності.

Мета статті – для подальшого дослідження процесу розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку визначити сутність поняття “пізнавальна активність”. З цією метою проаналізуємо різні погляди щодо трактування означеного поняття.

Аналіз філософської, наукової та психолого-педагогічної літератури свідчить, що розвиток розумової працездатності, пізнавальної діяльності та пізнавальної активності є важливою складовою діяльності дитини, яка здійснювалася протягом усього її життя. Учені філософи (Аристотель, Ф. Бекон, І. Кант, Г. Лейбніц, Д. Локк), психологи (Дж. Брунер, П. Гальперін) і педагоги (М. Матюшкін, І. Харламов, Г. Щукіна) неодноразово

відзначали необхідність прийняття суб'єктом активної позиції щодо пізнання навколишнього світу.

Перш ніж визначити сутність поняття “пізнавальна активність”, розглянемо поняття, які тісно з ним пов'язані. “Активний” (від лат. *Activus*) – діяльний, енергійний. “Активність” – це посилена діяльність, діяльнісний стан [4, с. 112]. Підтвердження зв'язку діяльності та активності знаходимо також у багатьох працях філософів. У філософії термін “активність” застосовують, як правило, у тісному зв'язку із тлумаченням поняття “діяльність”. “Діяльність” – специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить цілеспрямоване змінення та досягнення, перетворення, розпізнання, набуття знань, пізнання закономірностей об'єктивного світу; сукупність знань у певній галузі [4, с. 112].

Учені часто визначають взаємозалежність цих понять (оскільки “пізнання” – це активна діяльність індивіда), посилення одного поняття іншим: “пізнавальна діяльність”, “активність пізнання”, “пізнання, спрямоване на пошук невідомого” (Ф. Аквінський, Аристотель, І. Кант, Г. Лейбніц та ін.). Так, філософ Аристотель, розглядаючи пізнавальну діяльність дитини, зазначає, що знання не є продуктом пасивного споглядання дійсності, а виникає, розвивається й функціонує в процесі активної продуктивної діяльності дитини [4, с. 113]. Отже, у працях філософів зазначено, що активність пізнання тісно пов'язана з пізнавальною діяльністю, вони є взаємозалежними, і дитина отримує знання, тобто пізнає, активно діючи.

Термін “психічна активність” загалом визначається майже синонімічно до активності взагалі як міри взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю (Е. Голубєва, Б. Кадилов, Н. Лейтес). Поняття “розумова активність” має більш вузьке, поглиблене значення, порівняно з попереднім терміном, розкривається як потреба в розумовій діяльності (Д. Богоявленська), вона здебільшого виражається природно зумовленою потребою в розумових враженнях і розумових зусиллях дитини (Н. Лейтес) [6].

“Інтелектуальна активність” визначається як мислительна діяльність, що розгортається у своєрідних умовах і є інтегральною властивістю деякої гіпотетичної системи, основними компонентами якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (насамперед, мотиваційні) фактори розумового розвитку дошкільника (Д. Богоявленська, М. Лісіна) [6].

На тлі постійного уточнення та поглиблення поняття “активність” у філософській та психолого-педагогічній літературі найбільш розповсюдженими є такі визначення пізнавальної активності:

– мобілізування інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання й виховання, прояв самостійності, творчості в процесі діяльності, ініціативи (К. Щербакова) [3, с. 412];

– якість особистості, яка спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя дитини й у різних видах і типах діяльності: навчанні, грі, праці (Л. Проколієнко) [3, с. 413];

– така активність, у процесі якої дитина вчиться пізнавати навколишній світ (О. Проскура) [3, с. 413];

– активність дитини, що породжує та забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно-забарвленим виявом потреб дитини, вибіркове активне ставлення до пізнання окремих явищ і предметів оточення (В. Максимова) [3, с. 414].

Пізнавальний інтерес і пізнавальна активність виникають за умов наявності пізнавальної потреби, як потреби в діяльності, спрямованої на отримання нових знань і вмінь (В. Юркевич). Інформаційними в контексті нашого дослідження є праці психологів і педагогів, які визначають особливості розвитку, сутність, різноманітність активності дитини протягом усього життя [7].

Ш. Надірашвілі, враховуючи теорію установки та класифікацію форм активності, розроблені Д. Узнадзе, дає власну, вдосконалену класифікацію форм активності дитини, у якій простежено тенденцію розвитку пізнавальної активності від задоволення допитливості в більш ранні роки життя дитини, навчання на більш високому рівні розвитку в шкільні роки і, врешті-решт, – до розумової праці на найвищому щабелі розвитку особистості.

Широкого висвітлення в психолого-педагогічній літературі набуло питання сутності активності та її виявлення в пізнанні дітей дошкільного віку. Найбільш відомі трактування науковців можна згрупувати у такий спосіб: бажання дії (мимовільне) (В. Оконь), активність як основна умова самостійності (Б. Єсіпов, І. Лернер), пізнавальна активність як одна з форм соціальної активності – “жива, енергійна діяльність, спрямована на виконання отриманого завдання” (З. Абасов), ставлення об’єкта до суб’єкта, що виявляється в системі опосередкування одного іншим (Л. Арістова); активність, зокрема й пізнавальна, визначають як широку категорію, що включає в себе й діяльність (А. Дьомін, В. Лозова, М. Матюшкін, М. Махмутов, О. Проскура, І. Харламов); пізнавальна активність як риса особистості, максимальний прояв індивідуальності (Л. Арістова, М. Данилов, В. Лозова Л. Проколієнко).

Із цих визначень бачимо, що більшість дослідників поняття “пізнавальна активність” пов’язують із розглядом діяльності, в якій, пізнаючи навколишній світ, дитина як активний суб’єкт прагне показати свою індивідуальність, самостійність, спрямувати волю, енергію, дії на досягнення позитивного результату дитиною.

Отже, виходячи з аналізу численних досліджень, поділяючи визначення сутності пізнавальної активності, сформульоване В. Лозовою, під “пізнавальною активністю” будемо розуміти рису особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством способів і знань діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності.

У філософській та психолого-педагогічній літературі визначено основні види пізнавальної активності. Так, В. Лозова серед них виділяє: ініціативно-автономну та нормативно-гетерономну; функціонуючу та потенційну; внутрішню та зовнішню; інтегральну та ситуативну; усвідомлену й імпульсивну; реконструктивну, репродуктивну й творчу пізнавальну активність. Кожен з названих видів активності має ступінь і певні рівні виявлення [2].

У працях науково-методичного характеру також можна зустріти визначення видів пізнавальної активності дошкільників (К. Крутій):

- перцептивно-мнемічна активність (у основному, це – активність запам'ятовування та сприйняття знань);
- операційно-дієва активність (пов'язана з виконанням різних видів розумових дій дитини в її внутрішньому плані);
- наочно-практична активність (різновид перцептивно-мнемічної активності, що виявляється в процесі сприймання практичних дій з предметами та наочних посібників, що вивчають);
- мотиваційна активність (це стимуляція різних видів пізнавальної активності, вироблення вмінь і навичок, розвиток позитивного ставлення до засвоєння матеріалу);
- творчо-пізнавальна активність (передбачає розвиток творчої діяльності) [5, с. 12].

Психологи та педагоги, розглядаючи механізми функціонування пізнавальної діяльності, зазначають, що вона частіше за все має дві форми – мислення та сприйняття. Ці форми є основними складовими пізнання, які різняться об'єктами (що пізнається), внутрішніми механізмами (як здійснюється пізнання), засобами (через що). За допомогою сприйняття частіше пізнаються зовнішні властивості предметів (форма, величина, колір). Їх відображенням у мозку є образи, що формуються під впливом безпосередньо чуттєвого пізнання предметів та їх властивостей. Мислення є засобом пізнання прихованих суттєвих властивостей предметів, внутрішніх зв'язків між ними: часових, кількісних, просторових, причинно-наслідкових [4].

Так, К. Щербакова виділяє такі форми прояву пізнавальної активності: самостійно формулювати пізнавальну задачу й уміння бачити; обирати засоби вирішення задачі з використанням ефективних і надійних прийомів і вмінь складати план; зрозуміти необхідність його перевірки та вмінь досягати результату.

В. Лозова визначає форми прояву пізнавальної активності старших дошкільників: відповідальність, допитливість (при потенційній пізнавальній активності), сумлінність, інтенсивність (при виконавській пізнавальній активності), енергійність, уміння обирати засоби діяльності та здійснювати просте перенесення (при реконструктивній пізнавальній активності), інтерес, ініціатива, оригінальність, самостійність, оптимальність (при творчій пізнавальній активності).

Г. Щукіна зазначає, що прояви пізнавальної активності та пізнавальної самостійності дуже різноманітні. Вони виражаються: у характері

вмінь, знань, способів діяльності, змістовності запитань, звернених до вихователя, мобільності їх застосування; у цілеспрямованості пізнавальних дій, їх доцільності, яка мотивується; у бажанні поширити, поглибити пізнавальну діяльність завдяки джерелам соціальної комунікації, через широке коло читання, радіо, телебачення. За визначенням Г. Щукіної, самостійність і активність виражаються в психологічному настрої діяльності старших дошкільників: особистій ініціативі, зосередженості, інтересі до діяльності, мислительних процесах, увазі [2].

Поряд з різноманітними формами прояву пізнавальної активності вчені визначають і показники прояву пізнавальної активності. Їх аналіз дає можливість більш ґрунтовного та глибокого розкриття особливостей пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Серед показників прояву пізнавальної активності у філософській та психолого-педагогічній літературі вчені визначають: увагу, зосередженість, захопленість до вивчення матеріалу (К. Щербакова), особливий інтерес до оточуючих предметів (Д. Годовікова, М. Матюшкін); яскраво виражене бажання продовжувати заняття, прагнення до виконання різноманітних, особливо складних завдань (Д. Богоявленська, М. Матюшкін, А. Петровський, К. Щербакова); прояв самостійності в доборі способів дій, засобів, здійсненні контролю, досягненні результату (К. Щербакова); спілкування з дорослим, питання до нього, спрямовані на пізнавальні інтереси (Д. Годовікова, М. Матюшкін, К. Щербакова); постійне прагнення до предмета, емоційне ставлення до нього (Д. Годовікова).

У педагогічній літературі помічено традиційне визначення творчого (високого), інтерпретивного (середнього) та репродуктивного (низького) рівнів пізнавальної активності (С. Ладивір, В. Лозова, К. Щербакова, Г. Щукіна та ін.). У більшості досліджень можна помітити зростання від її репродуктивного до творчого рівня пізнавальної активності.

У зв'язку з цим звертаємо увагу на чисельні показники науковців про тенденцію позитивного зростання пізнавальної активності від простих до складних своїх проявів – від низького до високого рівня (В. Лозова, І. Харламов, К. Щербакова, Г. Щукіна та ін.).

Причому, характеризуючи творчий рівень прояву пізнавальної активності, вчені зазначають, що діти, які умовно належать до цього рівня, працюють тривалий час і з задоволенням, шукають власні способи дій, самостійно вирішують пізнавальні завдання. Старші діти, що виявляють інтерпретивний рівень розвитку пізнавальної активності, працюють самостійно, мають менш стійкий і тривалий інтерес до пізнання, але підтримують роботу за допомогою постійних запитань до педагога. Репродуктивний, (або відтворювальний) рівень розвитку пізнавальної активності характеризують тим, що діти старшого дошкільного віку, які виявляють його, легко відволікаються, мають нестійкий інтерес до пізнання, від самостійного пошуку відмовляються, охоче виконують завдання за зразком або повторюють за дорослим потрібні слова або дії.

Отже, в результаті аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також виявляється як пізнавальна діяльність.

Пізнавальна активність є багатогранним і складним явищем. Вона має структуру, в якій вчені виокремлюють: перетворення та зовнішня активність (В. Дружинін); типи: продуктивний та адаптивний (М. Матюшкін); реалізована і потенційна активність (В. Лозова); види: функціонуюча й потенційна; внутрішня та зовнішня; ініціативно-автономна та нормативно-гетерономна; усвідомлена та імпульсивна; інтегральна та ситуативна; реконструктивна, репродуктивна та творча (В. Лозова); активність, стимульована з боку дорослого, та власна активність дитини (М. Поддяков); операційно-дієва, мотиваційна, перцептивно-мнемічна, творчо-пізнавальна, наочно-практична (К. Крутій); рівні: репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавський, творчий; виконавський, реконструктивний, творчий; високий, середній, низький; форми прояву: самостійно формулювати пізнавальну задачу й уміння бачити; позитивне ставлення до діяльності; сумлінність; допитливість; креативність та винахідництво; доцільність пізнавальних дій, цілеспрямованість та ін.

Висновки. Аналіз філософських, психологічних і педагогічних аспектів досліджуваної проблеми дав можливість встановити, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності.

З'ясовано, що розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку при вирішенні креативних і винахідницьких завдань – це процес і результат стихійних і педагогічних впливів на особистість дитини, що сприяють організації активного діяння, досягнення, переживання, самовираження, творчого відкриття нового.

Установлено, що в сучасних дошкільних навчальних закладах робота з розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на вимогах наявних програм навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку. Результати анкетувань працівників дошкільних навчальних закладів і спостережень свідчать, що у вихователів існує потреба в набутті практичних умінь і теоретичних знань з питань розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук.ред О. Л. Кононко]. – Київ : Дошкільне виховання, 2012. – С. 6–19.
2. Вільш І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання й виховання / І. Вільш // Педагогіка і психологія : науково-

теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – Київ : Педагогічна думка. – 2008. – № 2. – С. 61–69.

3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. дошк. отделений и фак. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Academia, 2000. – 416 с. – (Педагогическое образование).

4. Косенко Ю. Н. Проблема формирования творческой активности дошкольников в играх, отражающих содержание литературных произведений : материалы межвуз. сб. науч. трудов / Ю. Н. Косенко // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Москва : МГПИ, 2009. – С. 111–115.

5. Матюшкин М. В. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / М. В. Матюшкин // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 5–17.

6. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е. В. Проскура – Киев : Радянська школа, 1985. – 128 с.

7. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Сирота ; Минский гос. пед. ин-т. – Минск, 1987. – 17 с.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016.

Жейнова С. С., Курносова Е. В. Проблема развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста

В статье теоретически обобщены проблемы развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и обоснован подход к ее решению в условиях дошкольного образовательного учреждения; раскрыты особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста средствами творческих и изобретательских задач.

Ключевые слова: *активность, развитие, способности, познавательная активность, интерес, познавательная деятельность, творчество, задачи.*

Zheynova S., Kurnosova K. The Problem of Cognitive Activity of Children Under School Age

The article given theoretical generalization problem of underschool children's cognitive activity and grounded approach to its solution in terms of kindergarten; the features of cognitive activity of senior preschool children by means of creative and inventive problems in this research work.

Cognitive activity is independent, initiatively child activities aimed at knowledge of reality (as a manifestation of curiosity) and due to the need of solving the tasks facing it in specific situations. It is found teaching conditions for the development of cognitive activity of children under school age. One important pedagogical conditions of cognitive activity development is the use of creative and inventive problems. Established that creative tasks suggest that there are contradictions and complications which, in turn, increase the educational interests of that cause cognitive research actions suggest an independent Variadic finding ways to achieve results, stimulate the opening of new cognitive processes enliven, stimulate cognitive activity of the child.

The types of creative tasks for preschool children were grounded. These include: figurative, musical, verbal, logical-mathematical variable character, etc.

It is shown that the development of preschoolers' cognitive activity in solving creative and inventive problems – the process and the result of pedagogical and natural influences on personality, contributing to the organization of the act, experiences, achievements, opening new creative, expression.

Key words: *activity, development, abilities, cognitive activity, interest, cognitive acting, creativity, tasks.*

В. І. ЖИГІРЬ

доктор педагогічних наук, професор
Бердянський державний педагогічний університетМЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ОСНОВА НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто особливості трактування понять “методологія” та “методологічний підхід”. Визначено сутність і основні положення особистісного, діяльнісного, системного, аксіологічного, синергетичного й компетентнісного підходів та схарактеризовано особливості їх реалізації в науково-педагогічних дослідженнях у галузі професійної освіти.

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, науково-педагогічні дослідження, професійна освіта, підготовка фахівця.

Останнім часом відбувається підвищення інтересу до методології педагогічної науки й практики. Особливо це стосується педагогічних досліджень, які потребують високого рівня теоретичного обґрунтування й методологічної визначеності. При цьому одним із головних критеріїв оцінювання перспективності та значущості конкретного педагогічного дослідження можуть бути вихідні теоретичні позиції дослідника, від яких значною мірою залежить вибір стратегій та методів дослідження, характер і результат проведення наукового пошуку.

Проблеми методології педагогіки досліджували О. Адаменко, В. Андрущенко, М. Богуславський, С. Гончаренко, В. Краєвський, В. Кремень, Т. Кун, В. Курило, О. Сухомлинська, К. Ушинський, Є. Хриков, Е. Юдін та ін.

Мета статті – розглянути основні методологічні підходи, які застосовують у педагогічних дослідженнях у сфері професійної освіти.

Методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності визначає основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об’єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність.

У філософських словниках термін “методологія” визначено як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності [24]; сукупність прийомів, засобів, методів, дослідження, що використовують у будь-якій науці; “учення про метод наукового пізнання і перетворення світу” [26, с. 241; 25, с. 278].

Є. Юдін розглядає методологію як науку, що характеризує компоненти наукового дослідження (об’єкт, предмет аналізу, завдання, сукупність дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення) [27]; Н. Кудикіна – як наукову основу, що будується на важливих досягненнях наук, і водночас пізнавальний орієнтир системного характеру, дотримання якого впродовж усього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідницьку діяльність на отримання об’єктивно істинного наукового знання [15]; С. Гон-

чаренко – як “науку про побудову людської діяльності, що уможлиблює цілеспрямоване та ефективне теоретичне пізнання й практичне перетворення світу” [5, с. 498].

Методологію педагогіки В. Краєвський трактує як систему знань, систему діяльності з отримання знань і методологічного забезпечення спеціально-наукових педагогічних досліджень [13]; Т. Дмитренко – як “вчення про способи організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність), що мають місце в процесі спілкування суб’єктів педагогічної системи з метою отримання, перетворення, розуміння, зберігання та застосування інформації, що забезпечує пізнання і перетворення педагогічних об’єктів (педагогічна система, педагогічний процес, педагогічна ситуація, педагогічний факт тощо)” [7, с. 64–71].

В широкому сенсі, як зазначає Н. Іпполітова, методологію трактують як учення про принципи побудови, передумови, основні закономірності розвитку, форми та методи наукового пошуку, а у вузькому – як теорію наукового пізнання в конкретній науковій дисципліні [10].

Інструментом реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів є методологічний підхід, який науковці розглядають як вихідний принцип, вихідну позицію дослідника, що визначають загальну мету й стратегію відповідної діяльності [23; 11], “принципову методологічну орієнтацію дослідження, кут зору, із якого розглядають об’єкт вивчення (спосіб визначення об’єкта)” [3, с. 74].

Таке розуміння методологічного підходу дає можливість охарактеризувати це поняття як сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, які забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [10].

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість методологічних підходів, які представляють різні напрямки досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки.

Серед безлічі підходів до педагогічного дослідження увагу сучасних науковців найчастіше привертає *особистісний підхід* (А. Алексюк, М. Бердяєв, І. Бех, В. Біблер, Д. Богоявленська, Л. Божович, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Котирло, В. Моляко, Н. Ничкало, М. Поташник, В. Рибалко, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.), і це є виправданим з огляду на те, що саме він ґрунтується на положеннях гуманістичної теорії (Р. Берне, В. Сухомлинський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), яка є гаслом сучасної освіти. Провідні ідеї цієї теорії розробляли філософи, психологи, педагоги різних історичних періодів. У її змісті людина є найвищою цінністю суспільства. Вона має право на достойне життя, освіту, виховання, безпеку, працю, особистісний розвиток і самореалізацію в багатьох царинах життєдіяльності [12]. Саме тому особистісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на особистість людини, яка навчається, врахування її потреб, інтересів, схильностей

і здібностей, реалізацію її власних потенційних можливостей. Ідеться про підхід, який орієнтується не тільки на знання, вміння й навички, а, зокрема, на особистість і життєдіяльність людини, яка навчається, тобто на її культуру, світогляд, інтереси, інтелект, відносини (до інших людей, до себе), емоції, здоров'я, спосіб життя тощо [16].

Основна ідея особистісного підходу в педагогіці – ідея суб'єктності в освіті (О. Бондаревська, І. Зимня, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), а це означає, що людина має бути суб'єктом предметної діяльності, пізнання, спілкування, самопізнання й саморозвитку [16]. Серед інших позицій реалізації особистісного підходу науковці називають: співробітництво як основний принцип взаємодії (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, І. Волков, А. Нілл, В. Сухомлинський та ін.); активну позицію того, хто навчається, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками педагогічного процесу (Л. Гребьонкіна, В. Сластьонін); опору на суб'єктний досвід учня (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Дж. Дьюї та ін.); стимулювання до успіху (С. Русова, В. Сухомлинський); надання свободи вибору, свободи дій (А. Нілл); опору в навчанні на мотиви (В. Сорока-Росинський); ідея самоаналізу особистості (Ш. Амонашвілі); особистісний смисл знань (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська).

Таким чином, особистісний підхід у професійній освіті заснований на усвідомленні суб'єктом освітнього процесу себе як особистості, виявленні, розкритті можливостей, становленні самосвідомості, самовизначенні, самореалізації та самоутвердженні [4].

Приводом до використання іншого, поширеного в сучасних педагогічних дослідженнях, *діяльнісного підходу* може бути вислів О. Леонтьєва про те, що “для оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоча й не тотожну) до тієї, яка стоїть за цими досягненнями” [17, с. 102].

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях діяльнісний підхід розглядають як методологію, що обґрунтовує процес формування особистості через активну предметну діяльність, активні способи пізнання та перетворення світу, активне спілкування з іншими людьми. Він дає змогу “перетворити” професійні завдання в “особистісний смисл” діяльності людини.

Узагальнення досліджень (Л. Виготський, П. Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) дає можливість констатувати, що діяльнісний підхід у професійній освіті реалізується через створення умов для вільного вибору учнями виду діяльності, досягнення позитивного результату спільної діяльності педагога й учня. Він актуалізує ідеї перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління й творчої самореалізації, продуктивної неперервної самоосвіти, розвитку й саморозвитку особистісних і професійних якостей, інтересів і потреб особистості.

Діяльнісний підхід, як стверджує Г. Мітіна, орієнтує організацію процесу професійної підготовки на діяльність, спрямовану на постановку й

вирішення учнями конкретних професійних завдань, організацію реальної діяльності в пропонованих педагогічних ситуаціях. Із позиції того, хто навчається, діяльнісний підхід дає змогу усвідомити власні потреби, можливості і результати освоєння нової професійної функції; долучитися до різноманітних видів і форм навчальної професійної діяльності; перебувати в партнерських взаєминах із викладачем, а значить, мати певну свободу у виборі шляху освоєння відповідної професійної позиції [18].

Важливим методологічним підходом у педагогічних дослідженнях є *системний підхід* (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Ф. Корольов, В. Кузьмін, В. Садовський, А. Урсул, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін.), який розглядає об'єкт (людину, предмет, діяльність, явища, події та ін.) навколишньої дійсності як систему, як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему, для якої властива:

- цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів);
- ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня);
- структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури);
- множинність (використання кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом);
- системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Системний підхід визначають як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробці методів дослідження й конструювання складноорганізованих об'єктів – систем різних типів і класів [25].

За переконанням А. Жильної, прийнявши системний підхід як методологічну основу дослідження будь-якої педагогічної системи, необхідно встановити відповідність системних властивостей освітньої системи потребам суспільства. “Системний підхід – це, насамперед, сукупність методів пізнання (системний аналіз, системне програмування, системне проектування та ін.), дослідження і конструювання дійсності, спосіб опису і пояснення природи аналізованих або штучно створюваних об'єктів або їх моделей” [8, с. 15]. Саме тому він дає змогу досліджувати кожен компонент системи професійної підготовки майбутнього фахівця в професійній освіті, сукупність структурних зв'язків між елементами системи, визначати функції елементів системи й механізми їх функціонування, побудувати модель підготовки фахівця тощо. При цьому системотворювальними чинниками мають бути ідеї та принципи системного підходу: професійна спрямованість, науковість, систематичність, індивідуалізація, активність учнів, академічне співробітництво, єдність структурних елементів освіти, технологізація в процесі професійної підготовки фахівців.

Аксіологічний підхід (І. Аносов, І. Бех, О. Вишневицький, В. Волков, М. Елькін, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Крижко, О. Леонтєв, Л. Москальова, М. Окса, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, М. Черно-

баєва, Є. Шиянов та ін.) у професійній освіті орієнтує на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають відношення людини до світу, до своєї діяльності, до самої себе.

Сутність аксіологічного підходу розкривають поняття “цінність” (скупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості), “ціннісна орієнтація”, “ціннісна свідомість”.

На думку В. Крижка, цей підхід “виконує роль своєрідного мосту між теорією та практикою. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого – розв’язувати завдання подальшої гуманізації суспільства і, зокрема, освіти” [14, с. 162].

Актуальність застосування аксіологічного підходу в професійній освіті зумовлена наступними чинниками: “у процесі професійного навчання необхідно формувати систему ціннісних орієнтацій як основу поведінки, відносин, світогляду учасників освітнього процесу; ціннісні орієнтації як складова світогляду особистості забезпечують їй високий рівень адаптації до сучасних умов” [1, с. 79].

Аксіологічний підхід дає можливість розглядати професійне навчання як соціально-педагогічний феномен, що відображається в основних його ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів. Він дає змогу вивчати предмети та явища з позиції їх цінності для розвитку учня та його професійного становлення [19].

Відносно новим методологічним підходом у педагогічних дослідженнях вважать *синергетичний* (О. Вознюк, М. Данилов, Д. Дзвінчук, О. Дубасенюк, А. Євдотюк, В. Загвязинський, І. Лернер, В. Лутай, С. Сисоєва, М. Скаткин та ін.). Його предметом є нелінійні процеси у складних, відкритих і нестабільних системах, які перебувають у постійному саморозвитку завдяки їхній здатності до самоорганізації, а також етапи переходу від стану порядку до стану хаосу. Синергетичний підхід найбільш адекватно відображає чергування хаосу й порядку та специфіку перехідних моментів у суспільстві та всіх його сферах.

У педагогіці синергетичний підхід виходить із положень соціальної синергетики як теорії самоорганізації. Її суть полягає в тому, що народження нового порядку з хаосу має спонтанний характер, а не спричинюється якоюсь зовнішньою силою.

Синергетичний підхід базується на принципах суб’єктивності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства, нелінійності освітніх систем, урахуванні внутрішніх тенденцій розвитку систем та їх узгодження із поставленими цілями. Він означає природовідповідність самоорганізації професійної підготовки фахівця, перехід від закритої до відкритої (доступної для впливу суспільства) системи освіти. Цей підхід здатен перетворити освіту із способу навчання людини в засіб формування адекватної цьому

суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого зростання та самовдосконалення [6].

Застосування синергетичного підходу в професійній освіті дає можливість для розгляду особистості як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій неможна нав'язувати шляхи її розвитку, та яка володіє великими власними можливостями для самоорганізації й саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом [22]. Він характеризує особистісний розвиток фахівця не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а й як процес, що супроводжується суперечностями, що зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність [20].

Компетентнісний підхід визначають як підхід до освіти, заснованої на компетенціях (результатах освіти). Він є одним із необхідних ресурсів перегляду традиційних цілей, теорії та практики освіти, а компетенція утверджується як нова цільова категорія (освітній конструкт), що означає зсув професійної освіти від предметноцентристської (знанневої) орієнтації до її особистісної спрямованості шляхом посилення практичної підготовки при збереженні фундаментальності навчання (В. Байденко, В. Безрукова, Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Лебедев, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко, С. Трубачова, А. Хуторський, С. Шишов, І. Якиманська та ін.).

У професійній освіті компетентнісний підхід є основою цілепокладання в підготовці фахівця, а компетенція утверджується як нова цільова категорія, що слугує спільною мовою для представлення результатів освіти, їх проектування та опису.

Одним із аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу, як зазначає Н. Бібік, є необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті. У такому випадку не тільки формалізовані процедури структурування освітніх результатів, а й зміст, і процес освіти повинні бути взаємно узгодженими [2].

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в людині здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [21].

Отже, одним із першочергових завдань у організації науково-педагогічного дослідження є вибір методологічних підходів, що становлять його основу. Цю проблему можна успішно вирішити при дотриманні низки умов, влучно визначених Н. Іпполітовою:

– методологічні підходи, які обирають у дослідженні, повинні бути адекватними, тобто повною мірою відповідати меті й завданням дослідження;

– для отримання об'єктивної та цілісної картини досліджуваного явища необхідно використовувати не один, а декілька підходів, які відповідають одному або декільком рівням методології;

– сукупність методологічних підходів, що застосовують у дослідженні, не повинна включати взаємовиключні підходи;

– методологічні підходи, що застосовують у дослідженні, повинні доповнювати один одного, що дає змогу розглянути вивчити конкретний об'єкт усебічно та в усіх взаємозв'язках [9].

Висновки. Таким чином, у сучасній педагогічній науці існує безліч методологічних підходів, що визначають різні напрями досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності в галузі професійної освіти.

Методологічний підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності.

До основних методологічних підходів, які найчастіше застосовуються в педагогічних дослідженнях у галузі професійної освіти, належать: особистісний, діяльнісний, системний, аксіологічний, синергетичний і компетентнісний.

Список використаної літератури

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – Москва : Владос, 2004. – 357 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
4. Вайнола Р. Х. Реалізація особистісно орієнтованого підходу в процесі професійно-орієнтованої практики майбутніх соціальних педагогів / Р. Х. Вайнола // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 15. – С. 28–32.
5. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця, 2008. – 278 с.
7. Дмитренко Т. А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т. А. Дмитренко, Е. В. Ярьсько // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 384 с.
8. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования / А. И. Жилина // Человек и образование: академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2007. – № 10–11. – С. 15–20.
9. Иполлитова Н. В. Взаимосвязь понятий “методология” и “методологические подходы” / Н. В. Иполлитова. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – № 13 (146). – 2009. – 80 с.
10. Иполлитова Н. В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики [Электронный ресурс] / Н. В. Иполлитова // Научные иссле-

довання в освіті. – 2012. – № 11. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-issledovaniya-problem-professionalnoy-pedagogiki>.

11. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. Л. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.

12. Коновець С. В. Значення особистісного підходу до естетичного та етичного виховання студентів / С. В. Коновець // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2013 р. / [ред. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, Г. П. Пустовіт, О. В. Мельник]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 356–359.

13. Краевский В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога / В. В. Краевский // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 4–16.

14. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – Київ : Освіта України, 2005. – 255 с.

15. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти / Н. В. Кудикіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – Київ : КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 82–85.

16. Леванова Е. А. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки в ВУЗе [Электронный ресурс] / Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – Режим доступу: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17145>.

17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.

18. Митина Г. В. Методологические подходы к организации подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников [Электронный ресурс] / Г. В. Митина // Руснаука. – 2012. – № 10. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/2_106025.doc.htm.

19. Морозкова Н. А. Исследование проблемы подготовки студентов профессиональных образовательных организаций к самостоятельной проектной деятельности: методологические основания [Электронный ресурс] / Н. А. Морозкова // Наукоедение : интернет журнал. – 2014. – Вып. 3. – Режим доступу: <http://naukovedenie.ru/PDF/154PVN314.pdf>.

20. Новоточина Л. В. Анализ научных подходов в исследовании проблемы управления общеобразовательными учреждениями [Электронный ресурс] / Л. В. Новоточина // Открытый урок : [сайт фестиваля педагогических идей]. – Москва, 2008. – Режим доступу: <https://festival.1september.ru/articles/502731>.

21. Парашенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Парашенко. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 73–84.

22. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Сорочан. – Луганськ, 2005. – 39 с.

23. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. – Москва : Прогресс, 1976. – 251 с.

24. Философская энциклопедия / ред. Ф. В. Константинов – Москва : Советская энциклопедия. – 1970. – Т. 2. – 740 с.

25. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1987. – 588 с.

26. Философский словарь / ред. М. М. Розенталь. – 3-е изд. – Москва : Политиздат, 1975. – 496 с.

27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 243 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Жигирь В. И. Методологические подходы как основа научно-педагогических исследований в профессиональном образовании

В статье рассмотрены особенности трактовки понятий “методология” и “методологический подход”. Определена сущность и основные положения личностного, деятельностного, системного, аксиологического, синергетического и компетентностного подходов, охарактеризованы особенности их реализации в научно-педагогических исследованиях в области профессионального образования.

Ключевые слова: методология, методологический подход, научно-педагогические исследования, профессиональное образование, подготовка специалиста.

Zhyhir' V. The Methodological Approaches as a Basis of Scientific and Educational Researches in the Professional Education

The features of the interpretation of the concepts of “methodology” and “methodological approach” were discussed in the article.

It is marked that the instrument of the realization of methodological grounds of scientific analysis of the pedagogical phenomena and processes is the methodological approach, as the set of ideas, that determine the general scientific world view position of the scientist, the principles that make basis of strategy of research activity, and also methods, receptions, procedures that provide the realization of the chosen strategy in the practical activity.

The essence and guidelines of personal, active, systematic, axiological, competence and synergistic approaches and the characteristics of their realization in the scientifically-pedagogical researches in the field of professional education were determined.

The personal approach in professional education is based on the awareness of the subjects of the educational process themselves as individuals, revealing, uncovering opportunities, establishing identity, self-determination, self-realization and self-affirmation.

The activity approach orients organization of process of professional preparation as to activity, aimed to raising and decision by the students of concrete professional tasks, organization of the real activity in the offered pedagogical situations.

The systematic approach allows you to explore each component of the system of professional training of the future specialists in the professional education, the totality of structural connections between the elements of the system, to determine the functions of elements of the system and mechanisms of their functioning, build the model of preparation of specialist.

The axiological approach allows to examine professional studies as social-pedagogical phenomenon that finds the reflection in his basic ideas: universality and solidity of humanistic values, unity of aims and facilities.

The use of a synergistic approach in the professional education provides an opportunity to consider the individual as a difficult self-organized biosocial system, that can't impose its ways of development and which has its own large opportunities for self-organization and self-development due to the open interaction with the environment.

The competence approach consists in displacement of accent from the accumulation of normatively certain knowledge, abilities and skills to forming and development in the man of the ability to operate practically, to apply the individual technicians and the experience of successful actions in the situations of professional activity and social practice.

Key words: methodology, methodological approach, scientific and pedagogical researches, professional education, preparation of specialist.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто окремі теоретичні аспекти необхідності формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, а також зауважено на відсутності єдиного формулювання понять “здоров'язбережувальна компетентність” і “здоров'язбережувальна компетенція”.

Ключові слова: *студенти, вищий навчальний заклад, майбутні вчителі фізичної культури, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальна компетенція, підготовка майбутніх фахівців.*

В умовах соціальної орієнтації суспільства на пріоритет загальнолюдських цінностей, забезпечення гармонійного розвитку особистості й формування її творчого потенціалу особливої актуальності набуває завдання виховання в майбутнього педагога відповідального ставлення до здоров'я – як власного, так і оточуючих. Воно співпадає з вимогами Закону України “Про освіту” та перспективними напрямками Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ століття”, “Освіта для всіх”, у яких основний акцент зроблено на формуванні зрілої, освіченої та здорової людини.

Особливо гостро ця проблема постає в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Також вказано, що в усіх ланках системи освіти шляхом використання саме засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи необхідно закладати основи для забезпечення та розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства [13, с. 2–4]. Насамперед це стосується підростаючого покоління, від здоров'я якого залежить майбутнє держави.

Зазначене питання набуло особливої актуальності в останні роки, що пов'язано зі смертельними випадками, які іноді почали траплятися під час проведення уроків фізичної культури в загальноосвітніх закладах. Також занепокоєння викликає стан здоров'я дітей та молоді, який за статистичними даними, отриманими в результаті медичних обстежень, є незадовільним.

Численні дослідження показали, що сучасні уроки фізичної культури в більшості загальноосвітніх шкіл характеризуються спрямованістю на формування рухливих умінь і навиків з метою виконання комплексу фізкультурних

нормативів, а вчителі недостатньо впроваджують у освітній процес технології здоров'язбереження, направлені на формування в школярів потреби у здоровому способі життя та регулярних заняттях фізичними вправами.

Подальша інтенсифікація й ускладнення процесу навчання в школі призводять до збільшення в учнів психічних і фізичних навантажень. У зв'язку з цим успішне засвоєння навчальних дисциплін залежить не лише від бажання й здібностей учнів, а й від стану їхнього здоров'я та рівня працездатності. Саме фізичне виховання як невід'ємна складова навчального процесу за певних обставин може сприяти підвищенню працездатності, зміцненню та збереженню здоров'я дітей та молоді [7].

Однак дані спеціальної літератури свідчать, що сьогодні спостерігають слабку підготовленість молодих фахівців до використання засобів фізичної культури, зокрема й сучасних засобів оздоровчої фізичної культури. Це знайшло відображення в наукових працях українських науковців: М. Р. Батіщевої, М. Т. Данилка, О. Ю. Дорошенко, О. Й. Ємця, Л. І. Іваної, В. І. Купцова та ін. [1; 3].

Водночас аналіз педагогічних досліджень і практичний досвід свідчать про зростаючу необхідність підвищення професійної компетентності у випускників вищих навчальних закладів. Зокрема, все більшої актуальності набуває потреба у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури з метою покращення освітнього процесу в усіх загальноосвітніх закладах і як наслідок – підвищення рівня професійної діяльності по закінченні вищого навчального закладу.

Вирішення зазначеної проблеми повинно відбуватися в межах усіх предметних дисциплін, що викладають за освітніми програмами [2; 12]. Водночас у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ приділяють недостатньо уваги до формування здоров'язбережувальної компетентності, а також має місце недооцінювання ролі предметної галузі “Фізична культура” в структурі загальноосвітнього процесу як засобу формування культури та укріплення здоров'я підростаючого покоління.

Науковці М. Р. Батіщева, В. М. Видрін, Р. П. Карпюк, О. І. Клепиков, Т. Ю. Круцевич, І. Т. Кучерявий, Т. С. Лисицька зазначають, що найбільш яскраво творчий потенціал майбутніх учителів, зокрема у сфері оздоровчої фізичної культури, можна розкрити за умови володіння сучасними здоров'язбережувальними технологіями [1; 7]. Впровадження таких технологій в уроки фізичної культури дасть можливість задовольнити потреби тих, хто займається, у виборі доступних і ефективних форм фізичної активності залежно від їхніх мотиваційних запитів, фізичного стану та соціальних передумов [14].

У спеціальній літературі констатовано зростання соціальної потреби у висококваліфікованих спеціалістах означеної галузі, які б володіли достатнім обсягом знань і практичного досвіду та активно застосовували їх як

при проведенні уроків фізичної культури з дітьми у загальноосвітніх закладах, так і при проведенні фізкультурно-оздоровчої та рекреаційної роботи з різними групами населення [1; 7; 11; 14].

В останні роки здоров'язбережувальній освіті було присвячено дослідження провідних українських і зарубіжних науковців: Д. Є. Вороніна, В. П. Горащук, О. Д. Дубогай, І. А. Зимньої, А. В. Хуторського. Різні аспекти професійної освіти педагогів фізичної культури та спорту знайшли відображення в працях В. К. Бальсевича, А. П. Коноха, Л. І. Лубишевої, С. Ф. Матвєєва, С. Д. Неверковича та ін. Також багатоаспектне теоретичне висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту було здійснено в працях українських (Е. С. Вільчковський, О. Ц. Демінський, В. І. Завацький, Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкрєбтій) і російських (Г. Д. Бабушкін, А. Г. Барабанов, І. Л. Головін, В. І. Ільїнич, В. М. Корєцький, А. М. Кузьмін, О. В. Петунін, Г. А. Шашкін, В. Е. Шмельов) дослідників.

Фахівці довели, що фізичному вихованню необхідно приділяти достатньо уваги з метою збереження й зміцнення здоров'я учнів, а також підвищення рівня їх фізичної підготовленості. Цьому питанню присвячують наукові дослідження [2; 3; 11; 14], які свідчать, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують розумову й фізичну працездатність, нервово-психічну стійкість організму до несприятливих факторів зовнішнього середовища. Саме тому на створення умов практичної реалізації оздоровчого впливу фізичної культури спрямовано чинні державні документи.

Виходячи з позиції компетентнісного підходу, основним результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетентностей. Саме компетентнісний підхід, на думку фахівців, дає змогу перейти в професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань у випускників ВНЗ до використання й організації цих знань у їх майбутній професійній діяльності. На це вказують Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. А. Зимня, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. В. Хуторський та ін. [1; 5; 7; 9]. Теоретичний аналіз спеціальної літератури свідчить, що розробці компетентнісної моделі педагога, фахівця з фізичної культури та спорту присвятили свої праці Я. А. Бельський, Е. С. Вільчковський, Ю. В. Варданян, О. Ц. Демінський, Д. О. Зав'ялов, І. О. Коновалова, І. Г. Літвінцева, В. В. Лобачев, А. А. Сидоров та ін.

У науковій літературі наявні різні підходи до покращення підготовки фахівців фізичного виховання. Вони містять питання щодо вдосконалення спортивно-педагогічної підготовки спеціалістів, які розглядали Г. В. Глоба, О. Ц. Демінський, Л. Г. Євсєєв, С. С. Єрмаков, Ю. Д. Желєзняк, С. Ф. Кичук, Г. М. Максименко, В. І. Наумчук, С. Д. Неверкович та ін.; питання теоретико-методичної основи професійної підготовки вчителів фізичного виховання, які досліджували А. П. Конох, Т. Ю. Круцевич, В. М. Платонов, Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян та ін.; використання нових освітніх технологій у процесі фізичної підготовки студентів, які знайшли відображення в працях В. М. Андросюка, А. Г. Черноштана та ін.; проблеми форму-

вання ступеневої системи підготовки фахівців фізичної культури, яким приділяли увагу Л. В. Волков, Ю. М. Шкретій та ін.

Однак наразі в Україні дійсно спостерігаємо серйозний дефіцит кадрів у галузі фізичної культури та спорту з необхідним рівнем здоров'язбережувальної компетентності.

У зв'язку з цим *метою статті* є теоретичне обґрунтування необхідності формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та визначення стану проблеми в наукових джерелах.

У низці науково-педагогічних досліджень здоров'язбережувальну компетентність майбутнього вчителя фізичної культури розглянуто з різних позицій. І. А. Зимня зауважує, що компетенція здоров'язбереження включає знання й дотримання норм здорового способу життя, гігієнічну та фізичну культуру, свободу та відповідальність за вибір стилю життя. Таким чином, компетенція здоров'язбереження, на її думку, – це особистісна характеристика, яка виражається у здоров'язбережувальній поведінці індивіда [5; 6].

В. В. Лобачев стверджує, що здоров'язбережувальна компетенція – це сукупність фізкультурно-педагогічних знань, умінь, навиків і мотивів, які є основою здоров'язбережувальної педагогічної діяльності та формування здорового способу життя майбутнього вчителя фізичної культури [9; 10].

Водночас у сучасній науці, як зазначають науковці, не існує загальноприйнятого визначення понять “компетентність” і “компетенція” – вони перебувають на стадії розробки. Це стосується й визначення понять “здоров'язбережувальна компетентність” і “здоров'язбережувальна компетенція” [6; 8; 10].

Однак у новому Законі України “Про освіту” (від 01.07.2014 р. № 1556-VII) визначено, що “компетентність – 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” [4].

Зважаючи на значну роль, відведену вчителю фізичного культури у формуванні, зміцненні й укріпленні здоров'я школярів, нагальною потребою стає підготовка такого фахівця, який міг би впоратися з поставленими перед ним завданнями сучасної школи та був конкурентоспроможним на ринку праці в сучасних економічних умовах.

Існуюча модель формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутнього вчителя фізичної культури, яку пропонують дослідники, заснована на принципах пріоритету здоров'я суб'єктів освітнього процесу, соціальної зумовленості, системності та науковості, міжпредметності та врахуванні індивідуальних особливостей тих, хто займається. Однак недостатньо враховано принцип практичної направленості та систематичного використання здоров'язбережувальних засобів у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

На думку науковців Є. А. Захаріної, І. Б. Гринченко, Л. І. Лубишевої, Г. В. Олефір, Л. Г. Чернишової та ін., сьогодні якість підготовки педагогічних кадрів фізичного виховання у вищих навчальних закладах з урахуванням реальних проблем здоров'я дітей і молоді не повною мірою відповідає вимогам сучасного життя. Аналіз літературних джерел у галузі теорії та практики фізичної культури, а також психології та педагогіки показав, що проблема формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки не повністю вирішена, і що в зазначеному питанні існує низка суперечностей:

– між потребами суспільства в компетентних фахівцях, які можуть швидко та ефективно вирішувати професійні завдання, та існуючим рівнем професійної підготовки студентів у ВНЗ;

– між зростаючою необхідністю й наявною потребою суспільства у фахівцях, які б володіли здоров'язбережувальною компетентністю, та недостатнім рівнем розробленості теоретико-методологічного й методико-технологічного аспектів її формування у ВНЗ;

– між рівнем розвитку в майбутніх фахівців низки особистісно-професійних якостей та вмінь, які потребують використання творчого підходу до здоров'язбереження, і рівнем освіченості та володіння педагогами фізкультурно-оздоровчими технологіями;

– між орієнтацією професійної освіти на формування здоров'язбережувальної компетентності студентів і визначенням рівня засвоєння знань і вмінь як абсолютного показника якості підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Висновки. У зв'язку з цим можна стверджувати, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, яка спрямована на вироблення особистісно-ціннісних і діяльнісно-практичних орієнтирів збереження й укріплення здоров'я своїх майбутніх учнів у процесі отримання вищої професійної освіти, стає актуальним тому, що освітня система не забезпечує необхідний і достатній рівень її сформованості у випускників вищих навчальних закладів. На наш погляд, здоров'язбережувальна компетентність є однією з ґрунтовних у низці професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури. Саме тому це питання потребує наукової розробки.

Список використаної літератури

1. Батіщева М. Р. Формування у студентів вищих фізкультурних навчальних закладів готовності до проведення уроків і позаурочних занять з оздоровчої гімнастики і фітнесу / М. Р. Батіщева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 25. – С. 342–345.

2. Демінська Л. О. Практика використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури / Л. О. Демінська // Збірник наукових праць Львівського державного інституту фізичної культури. – Львів, 2003. – С. 140–142.

3. Дорошенко О. Ю. Моніторинг сучасного стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння та впровадження здоров'яформуючих технологій у

процесі фахової підготовки / О. Ю. Дорошенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 110–114.

4. Закон України “Про освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII.

5. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.

7. Карпюк Р. П. Активізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / Р. П. Карпюк // Фізичне та валеологічне виховання студентської молоді : зб. наук. праць. – Луганськ, 2000. – С. 37–38.

8. Кострова Ю. С. Генезис понятий “компетенция” и “компетентность” / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 102–104.

9. Лобачев В. В. Формирование компетенции здоровьесбережения в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры / В. В. Лобачев // Системный анализ и управление биомедицинских систем. – 2006. – Т. 5. – № 2. – С. 310–311.

10. Лобачев В. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. / В. В. Лобачев // – Воронеж, 2006. – 207 с.

11. Малярчук Н. Н. Здоровьесберегающая деятельность педагогов / Н. Н. Малярчук // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 55–60.

12. Микитюк С. О. Реалізація підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід / С. О. Микитюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 4. – С. 98–104.

13. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.

14. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : навч. посіб. / С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третьяков, Р. Т. Раєвський та ін. – Київ : Центр навчальної літератури, 2007. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016.

Захарова Е. Н. Теоретический анализ проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности будущих учителей физической культуры

В статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты необходимости формирования здоровьесберегающей компетентности будущих учителей физической культуры, а также обращено внимание на отсутствие единой формулировки понятий “здоровьесберегающая компетентность” и “здоровьесберегающая компетенция”.

Ключевые слова: *студенты, высшее учебное заведение, будущие учителя, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая компетенция, подготовка будущих специалистов.*

Zakharova O. Theoretical Discussion of the Problem of Health Saving Expert Knowledge among Future Physical Education Teachers

The article describes theoretical dimensions of the necessity of health saving expert knowledge formation among future physical education teachers. The author of the article calls attention to the absence of commonly accepted meaning of the terms “health saving expert knowledge” and “health saving competence”.

The article represents the official documents where the level of training of specialists with higher education is identified as the necessity of competitiveness at the labor market and as the factor of economic development of the country

According to the framework of expert knowledge based approach, the main educational activities consequence is the core competences formation. According to the professional environment opinion, it is the expert knowledge approach in professional training that helps change the knowledge reproductive model among graduates of higher educational establishments into organization and implementation of the knowledge learned through higher education into future professional practice.

On the base of professional literature and academic recourses the author of the article defines the need for training of future specialists who master health saving technologies and are capable to make use of therapeutic physical training knowledge in the working environment. The current challenges in process of health saving expert knowledge formation among physical education teachers are specificated.

Key words: *students, higher educational establishment, future teachers, health saving competence, health saving expert knowledge, future specialists training.*

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СТАНДАРТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

У статті розглянуто альтернативні підходи до рівневого подання компетентностей, які можна покласти в основу розробки сучасного Стандарту вищої освіти для спеціальності 014 “Середня освіта (фізика)”.

Ключові слова: компетентність, учитель фізики, стандарт вищої освіти, результати навчання.

Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [3]. Створення нових галузевих стандартів професійної освіти детерміновано як їхньою відсутністю у багатьох галузях, так і новою нормативною базою, зокрема імплементацією “Закону про вищу освіту”, однією з вимог якого є необхідність створення стандартів нового покоління. Згідно з п. 1 ст. 10 Закону України, “Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ)” [3]. У законі також вказано перелік вимог до освітньої програми, який повинен містити Стандарт вищої освіти: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Особливе значення серед зазначених вимог належить переліку компетентностей випускника та пов’язаного з ним нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованого в термінах результатів навчання.

У низці публікацій В. Є. Бахрушина [1; 2], В. М. Захарченко, В. І. Лугового, Ю. М. Рашкевича, Ж. В. Таланової [5] та інших, присвячених проблемі розробки стандартів нового покоління, розглянуто таксономії цілей професійної підготовки, застосовано компетентністний підхід до розробки програмних результатів навчання, висловлено конкретні пропозиції та рекомендації по розробці стандартів різних галузей професійної підготовки фахівців у вищій школі.

Щодо професійної підготовки майбутніх учителів фізики такі дослідження проводили спорадично у зв’язку з довготривалою підготовкою цієї

категорії фахівців у межах спеціальності “Фізика”, вони були пов’язані, насамперед, із застосуванням компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів фізики (П. С. Атаманчук, Ю. П. Бендес, О. І. Ляшенко, О. М. Ніколаєв, А. І. Павленко, Н. В. Подопригора, В. Д. Шарко, М. І. Шут та ін.). Саме це зумовлює інтерес до теоретико-методичних засад створення Стандарту вищої освіти нового покоління із спеціальності 014 “Середня освіта” за предметною спеціалізацією 014.09 “Фізика”.

Метою статті є створення теоретико-методичних засад стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя фізики на першому освітньому рівні.

Термін “професійна компетентність” набув особливого значення в понятійному апараті професійної педагогіки. Як зазначають О. В. Сергєєв [6] та М. А. Чошанов [8], застосування цього поняття детерміновано такими чинниками:

1) він одним словом виражає значення традиційної тріади “знання, вміння й навички” та є єдиною ланкою між її компонентами. Компетентність можна визначити як поглиблене знання предмету чи засвоєне вміння;

2) він найбільш доцільний для опису реального рівня підготовки фахівця – випускника вищої професійної школи. Компетентність відрізняється від досконалості за своїм характером і рівнем. Компетентність – це стан адекватного виконання завдання. Вона переважно не піддається порівнянню. Людина може бути або компетентною, або не компетентною щодо рівня навчання, який вимагають, а не щодо чийхось досягнень. Досконалість – це одночасно й абсолютний стан досягнення, і вищий рівень функціонування, який досягається небагатьма у відношенні до більшості;

3) компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у певний час і в певних умовах. Компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності;

4) компетентного фахівця відрізняє здатність серед множини рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументоване, спростувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто володіти критичним мисленням;

5) компетентність містить як змістовний, так і процесуальний компоненти. Компетентна людина повинна розуміти не лише суть проблеми, а й уміти вирішувати її практично, тобто володіти методами прийняття рішень, застосовувати той чи інший метод залежно від конкретних умов.

Варіативність методу – важлива якість компетентності, поруч із мобільністю знань і критичністю мислення. Мобільність знань у поєднанні з гнучкістю методу й критичністю мислення становить рівень повної компетентності.

Визначення поняття “компетентність” у нормативних документах, зокрема в “Законі про вищу освіту” та Національній рамці кваліфікацій, як зазначає В. Є. Бахрушин [2], децю різняться між собою. Зокрема, у Законі на-

ведено таке визначення: “компетентність – 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” [3], тоді як Національна рамка кваліфікацій визначає компетентність як “здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості”. [4] Проблема полягає в тому, що наведене в Законі визначення результатів навчання, по-перше, висвітлено через компетентності: “результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти”. По-друге, сумнівною є теза, що результати навчання, представлені в Стандарті, можна кількісно оцінити та виміряти. Ми погоджуємося з висновком В. Бахрушина, який, спираючись на визначення результатів навчання у Національній рамці кваліфікацій та глосарії проекту Tuning, а також практику окремих європейських країн (надають перевагу саме якісним експертним оцінкам), відзначає, що “програмні результати навчання, а саме вони мають бути визначені стандартом, важко безпосередньо кількісно оцінювати та вимірювати” [1; 2].

Отже, компетентнісний підхід є надзвичайно актуальним у зв’язку з проблемою розробки нових стандартів підготовки фахівців. Здебільшого, пропоновані підходи до створення таких стандартів ґрунтуються на таксономії цілей, запропонованій Б. Блумом. Зазначимо, що таксономія цілей навчання – класифікація цілей за рівнями в певній галузі розвитку особистості, що передбачається [5; 7].

Згідно з методичними рекомендаціями [5], компетентності поділяють на 2 групи:

- 1) загальні компетентності (generic competences, transferable skills);
- 2) предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences).

На наш погляд, градація компетентностей на загальні й фахові містить низку недоліків. Насамперед, поділ фахових компетентностей на знання та розуміння, когнітивні вміння й навички та практичні навички в предметній області принципово не відрізняється від тріади “знання, уміння та навички”, особливо якщо ми переходимо до формулювання фахових (спеціальних) результатів навчання.

Тому пропонуємо звернутися до таксономій навчання фізики, які виходять за межі таксономії Блума, долаючи її недоліки, та враховують специфіку навчання фізики та специфічні особливості професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, а також є однією із можливих альтернатив створення Стандарту професійної підготовки майбутнього вчителя фізики на першому освітньому рівні. Необхідно зауважити, що таксономії було

розроблено, насамперед, для подання результатів навчання фізики учнів середньої школи. Проте концептуально вони застосовні й до результатів навчання майбутніх учителів фізики, тим більше, що результати навчання в Національній рамці кваліфікацій специфіковані в термінах “знання”, “уміння”, “комунікація” та “відповідальність і автономія”

Насамперед, це таксономія, запропонована Л. С. Хижняковою, згідно з якою [7] досягнення цілей навчання фізики фіксується на п'яти рівнях. У цій таксономії цілі специфіковано в термінах “знання”, “уміння”, “використання”.

На першому рівні засвоєння вчителі фізики повинні: а) у предметній галузі – використовувати вивчені поняття при описі фізичних явищ, розпізнавати фізичні явища та інтерпретувати їх; б) у фаховій діяльності: використовувати поняття педагогіки й методики навчання фізики при описі педагогічних явищ, розпізнавати методичні особливості організації процесу навчання фізики.

На другому рівні засвоєння майбутні бакалаври повинні у предметній області розуміти основні фізичні величини, формулювати закони, виконувати прямі вимірювання фізичних величин, проводити й пояснювати учням найпростіші дослідження з фізики. Фахова діяльність передбачає розуміння основних педагогічних понять, явищ, технологій, порівняння різних систем діяльності вчителів фізики між собою, встановлювати їх ефективність.

На третьому рівні майбутні вчителі повинні застосовувати набуті знання з фізики, педагогіки та методики навчання фізики при вирішуванні практичних педагогічних завдань.

На четвертому рівні засвоєння майбутні вчителі фізики повинні вміти будувати навчальний процес із фізики, розробляти технології навчання, аналізувати педагогічні явища; висувати гіпотезу й перевіряти її в експерименті; вміти організувати клас на вирішення певних навчально-виховних завдань.

На п'ятому рівні сформованості професійної компетентності майбутні вчителі фізики повинні наводити дані про педагогічні теорії та інноваційні технології навчання фізики, ілюструвати ідеї сучасної педагогіки та дидактики фізики й застосовувати їх для створення власної авторської системи навчання фізики.

Пропонуємо таксономію цілей професійної підготовки майбутніх учителів фізики, яка ґрунтується на виділенні рівня, що містить певну категорію, яка, у свою чергу, поділяється на підкатегорії. Компетенності на кожному рівні поділяємо на предметні та фахові, подані у вигляді способів професійної діяльності.

Категорія “знання”

Підкатегорія “запам'ятовування”

Предметні компетенції: розпізнавати й називати фізичні факти, явища, досліди; користуватися фізичною мовою, символікою; відтворювати фізичні формули, означення понять, формулювання законів, сутність теорій.

Фахові компетентності: виділення властивостей і відношень реальних педагогічних об'єктів; застосування інваріантів діяльності вчителя фізики на рівні окремих дій і операцій.

Підкатегорія “розуміння”

Предметні компетентності: розрізняти поняття, закони, принципи, положення теорій; виконувати порівняння, класифікацію, впорядкування; пояснювати, описувати, інтерпретувати; виявляти роль фізики в суспільних змінах, у техніці, в інших науках; введення фізичної ідеалізації.

Фахові компетентності: проведення спостережень на реальних педагогічних об'єктах; моделювання експериментальних ситуацій і дослід подумки над абстрактними моделями; застосування інваріантів на рівні послідовності дій III типу орієнтування.

Категорія “уміння”

Підкатегорія “застосування знань у типових ситуаціях”

Предметні компетентності: спостерігати явища, вимірювати величини; користуватися вивченими прикладами для розв'язування схожих задач; застосовувати поняття, закони й теорії для вирішення типових проблем; користуватися таблицями, каталогами, графіками, математичною символікою; описувати відношення між об'єктами за допомогою фізичних понять і законів; отримувати нові закономірності.

Фахові компетентності: одержання наслідків: застосування моделі для пояснення конкретного процесу навчання фізики; характеристика взаємозв'язків ідеалізованих об'єктів за допомогою математичних засобів; педагогічна інтерпретація результатів, отриманих шляхом аналізу; застосування узагальнених інваріантів діяльності вчителя фізики, поєднання різних інваріантів.

Підкатегорія “застосування знань у проблемних ситуаціях”

Предметні компетентності: помічати проблеми та знаходити способи їх вирішення; інтерпретувати дані й формулювати узагальнення; застосовувати наукові методи фізики для вирішування нових проблем; будувати й перевіряти теоретичні моделі

Фахові компетентності: експериментальна перевірка авторської системи діяльності та внесення коректив; вимірювання й розрахунок величин, що визначають характер процесу навчання фізики або властивостей педагогічних об'єктів.

Саме таке подання результатів професійної підготовки вчителя фізики на основі принципу циклічності робить їх діагностичними, а отже, створює об'єктивні передумови технологізації фахової підготовки майбутнього вчителя фізики. Реалізація виділених цілей відбувається шляхом застосування функціональних інваріантів навчальної діяльності вчителя. Інваріант – це припис, орієнтовна основа діяльності вчителя та учнів. Він складається з опису послідовності дій як уявлення вчителя про майбутню діяльність. Залежно від рівня конкретизації можна виділити різні типи інваріантів: план, проект, програма, підхід, принципи, мета, метод, організаційні форми навчання фізики, способи навчальної діяльності.

Висновки. Створення нових галузевих стандартів професійної освіти детерміновано як їхньою відсутністю у багатьох галузях, так і новою нормативною базою, зокрема імплементацією “Закону про вищу освіту”, однією з вимог якого є необхідність створення стандартів нового покоління. Встановлено, що визначення понять “компетентність” і “результати навчання” в нормативних документах мають певну суперечність. Традиційним підходом до розробки стандартів вищої освіти нового покоління є використання таксономії Б. Блума та її модифікацій з поділом компетентностей на дві групи: 1) загальні компетентності (generic competences, transferable skills); 2) предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences). Компетентностям відповідають дескриптори Національної рамки кваліфікацій “знання”, “уміння”, “комунікація” та “автономія й відповідальність”. Запропоновані альтернативні підходи до рівневого подання компетентностей можна покласти в основу розробки сучасного Стандарту вищої освіти для спеціальності 014 “Середня освіта” за предметною спеціалізацією 014.09 “Фізика”.

Дослідження не вичерпує проблеми розробки теоретико-методичних основ Стандарту вищої освіти першого освітнього рівня зазначеної предметної спеціалізації 014.09 “Фізика”. Його розвиток ми вбачаємо в розробці конкретних результатів навчання, які відповідають виділеним компетентностям.

Список використаної літератури

1. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти [Електронний ресурс] / В. Бахрушин. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>.
2. Бахрушин В. Стандарти вищої освіти [Електронний ресурс] / В. Бахрушин. – Режим доступу: <http://www.education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti>.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
5. Розроблення освітніх програм: метод. рек. / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. – Київ: Пріоритети, 2014. – 120 с.
6. Сергеев А. В. Развитие дидактики физики как инновационный процесс / А. В. Сергеев, П. И. Самойленко // Специалист. – 1997. – № 4. – С. 28–31; № 5. – С. 29–32; № 6. – С. 34–37.
7. Справочник учителя физики: приложение к сборнику “Проблемы формирования теоретических обобщений и вариативных технологий обучения физике”. – Москва: МПУ, 1999. – Вып. 1. – 59 с.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособ. / М. А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 160 с.
9. Tuning-AHELO Framework of Learning Outcomes [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/AHELO_Engineering.pdf.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2016.

Иваницкий А. И. Теоретико-методические основы разработки стандарта профессиональной подготовки будущего учителя физики

В статье рассмотрены альтернативные подходы к уровневому представлению компетентностей, которые можно положить в основу разработки современного Стандарта высшего образования для специальности 014 “Среднее образование (физика)”.

Ключевые слова: компетентность, учитель физики, стандарт высшего образования, результаты обучения.

Ivanitsky O. Theoretical and Methodological Foundations for the Development of the Standard Training of a Future Teachers of Physics

Creation of new branch standards of professional education is determined by their absence in many sectors and the new regulatory framework, including the implementation of the “Law on Higher Education”, which is a requirement need of new a generation of standards. Was established that definition of “competence” and “learning outcomes” in the regulations have a conflict such as the definition competence given through the set of learning outcomes and determine learning outcomes in particular, through a set of competencies. The traditional approach of development of higher education of the new generation is using the taxonomy B. Bloom and her modifications to the division of competencies into two groups: 1) generic competences, transferable skills and 2) subject specific competences. The concept of “competence” are appropriate descriptors such national qualifications framework as “knowledge”, “skills”, “communication” and “autonomy and responsibility”. The author has offered alternative approaches to the presentation of a competencies that can be the basis the development of modern higher education for specialty 014 High school for subject specialization 014.09 Physics.

Key words: competence, teacher of physics, Standard of higher education, results of teaching.

УДК 376.33–053.5.037:796.1/.3.012-2(045)

А. А. ІВАХНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. МІЛКІНА

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТІ ДО КООРДИНОВАНOSTІ РУХІВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7–10 РОКІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

У статті досліджено показники розвитку здібності дітей 7–10 років до координованості рухів та їх корекція засобами рухливих ігор на заняттях з фізичного виховання. Зазначено, що в дослідженні взяло участь 242 дитини 7–10 років, із них 128 – глухих дітей. Визначено показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7–10 років і порівняно з їх однолітками із збереженим слухом. Встановлено, що в глухих дітей молодшого шкільного віку розвиток цієї здібності відбувається більш повільно. Експериментально перевірено ефективність корекційного впливу спеціально підібраних рухливих ігор на здібність до координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: діти, школа, глухота, координованість, розвиток, корекція, рухливі ігри.

Питання корекції, розвитку, інтеграції глухих дітей у суспільство є найбільш актуальними для системи спеціальної освіти на сучасному етапі розвитку нашої країни. (М. Ярмаченко [10]). Необхідно створювати оптимальні умови для їхнього виховання й розвитку, своєчасної діагностики й ефектної корекції порушень як фізіологічного, так і фізичного характеру, психолого-педагогічної реабілітації й соціальної адаптації.

Доведено, що ураження слуху призводить до низки вторинних відхилень, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку, що порушує взаємозв'язок із довкіллям, позначається на розвитку пізнавальних процесів зазначеної категорії дітей. Порушення слухової функції впливає також на стан рухового аналізатора й оволодіння різними видами рухових дій, унаслідок чого виникають особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей.

Здібність до координованості рухів як психомоторна якість відображає виразність (налагодженість) у людини координаційних механізмів (Є. Ільїн [2]). Координованість рухів – це здатність до раціонального прояву фізичних якостей і перебудови рухових дій у конкретних умовах на основі наявного запасу рухових умінь і навичок. Доведено, що особливості розвитку координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлено стійким порушенням слуху, недостатнім розвитком мовленнєвої функції, функціональним порушенням деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна й дихальна системи), зниженням рухо-

вої активності і недостатнім моторним досвідом (Н. Байкіна [1], Н. Лещій [3], І. Ляхова [4], О. Форостян [9] та ін.).

У багатьох науково-методичних і фахових джерелах розкрито позитивний вплив занять фізичною культурою, зокрема рухливими іграми, на організм дітей із психофізичними особливостями й виявлено, що фізичне виховання, крім оздоровчого та корекційного впливу, є потужним стимулятором розвитку психомоторної сфери глухих дітей. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо ролі гри в житті дитини, виявлено, що недостатньо уваги приділено дослідженню впливу спеціально розроблених рухливих ігор на покращення здібності глухих дітей молодшого шкільного віку до координованості рухів. Усе вищезазначене визначило тему дослідження.

Вона пов'язана з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті.

Мета статті – визначити показники розвитку здібності глухих дітей 7–10 років до координованості рухів і експериментально перевірити ефективність впливу корекційної методики з переважним використанням спеціально підібраних рухливих ігор і естафет на розвиток вищевказаної здібності глухих дітей у процесі фізичного виховання.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати стан проблеми розвитку координованості рухів глухих дітей у теорії та практиці корекційної роботи; 2) визначити показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7–10 років та їх однолітків із збереженим слухом і провести порівняльний аналіз вихідних даних; 3) експериментально перевірити ефективність впливу корекційної роботи з розвитку вищевказаної здібності глухих дітей 7–10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань ми застосували теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження), емпіричні методи (педагогічні спостереження й тестування) та методи математичної статистики. Контроль координованості рухів глухих школярів молодших класів визначався із застосуванням тестів “Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)” (J. Pavlic [12]) та “Тести-вправи для визначення рухової пам’яті” (Л. Сергієнко [7]).

Для проведення дослідження було сформовано: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7–10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей із збереженим слухом (КГ2) 7–10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) та експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї самої вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л. Неймана.

При дослідженні координованості глухих дітей молодшого шкільного віку за допомогою тесту “Переступання гімнастичної палиці” (рис. 1 і рис. 2) встановили, що результати глухих дітей КГ1 і ЕГ суттєво не відрізняються між собою. Обраховані значення t-критерію не перевищують критичного значення при $\alpha=0,05$. Різниця результатів між зазначеними групами глухих дітей молодшого шкільного віку незначна й становить у хлопчиків від 1,06% до 2,75%; у дівчаток – від 0,98% до 1,44%.

Однак порівняння результатів вищезазначеного тесту в групах глухих школярів і школярів із збереженим слухом вказує на суттєве відставання перших від других ($P<0,05$). Різниця результатів між цими групами з 7 до 10 років становить від 7,51% до 20,03% та зберігається протягом цього вікового періоду.

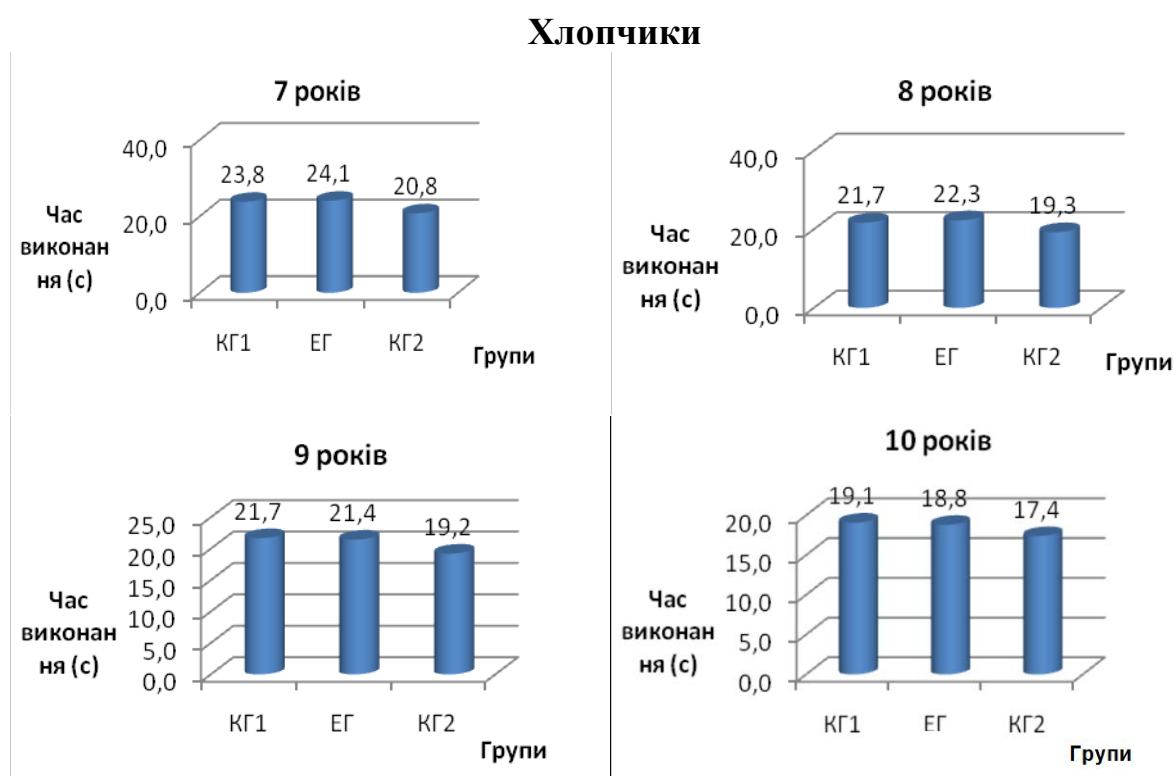


Рис. 1. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків із збереженим слухом за тестом “Переступання гімнастичної палиці”

Порівняння середніх результатів глухих хлопчиків і дівчаток свідчить, що показники координованості хлопчиків усіх вікових груп дещо кращі за показники дівчаток. У 7 років час виконання тестового завдання у хлопців краще в середньому на 0,69 с, у 8 років – на 0,41 с, у 9 років – на 0,37 с та у 10 років різниця збільшується до 2,47 с.

При виконанні тесту “Переступання гімнастичної палиці” глухі учні молодшого шкільного віку найчастіше стикалися с такими труднощами: 1) під час переступання вибивали ногою палицю з рук; 2) мали труднощі у збереженні рівноваги; 3) випрямляли тулуб; 4) повільно виконували рухове завдання.

Дівчатка

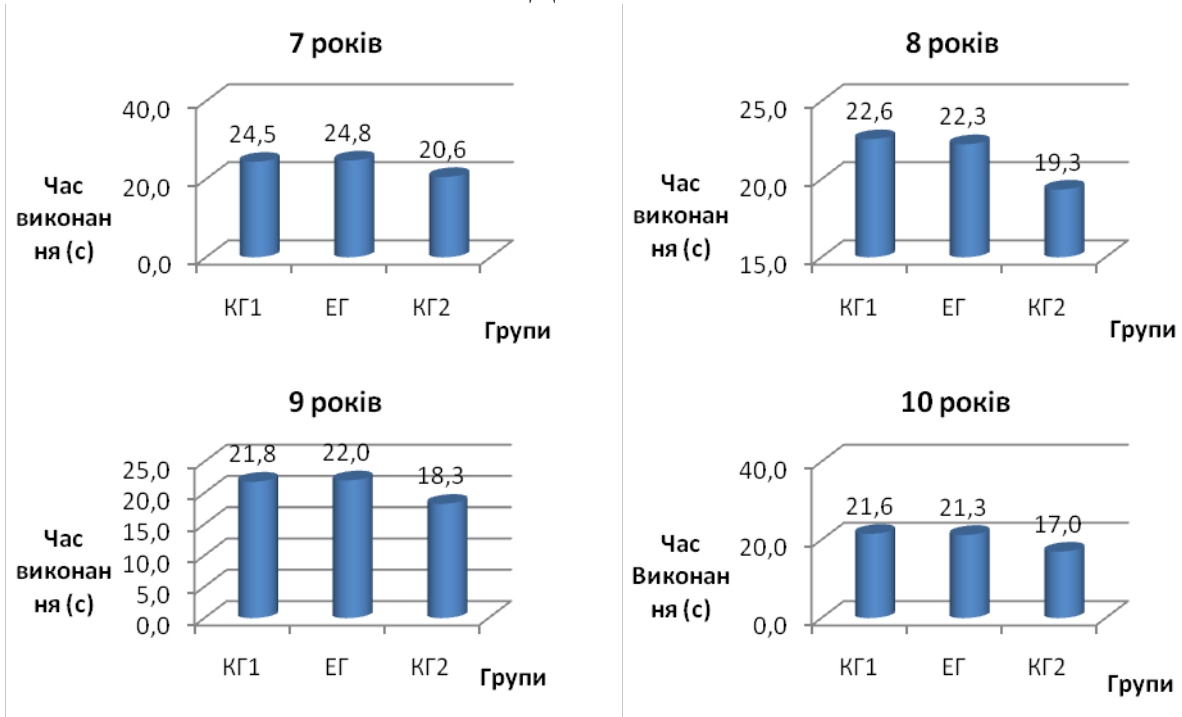


Рис. 2. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків із збереженим слухом за тестом “Переступання гімнастичної палиці”

Хлопчики

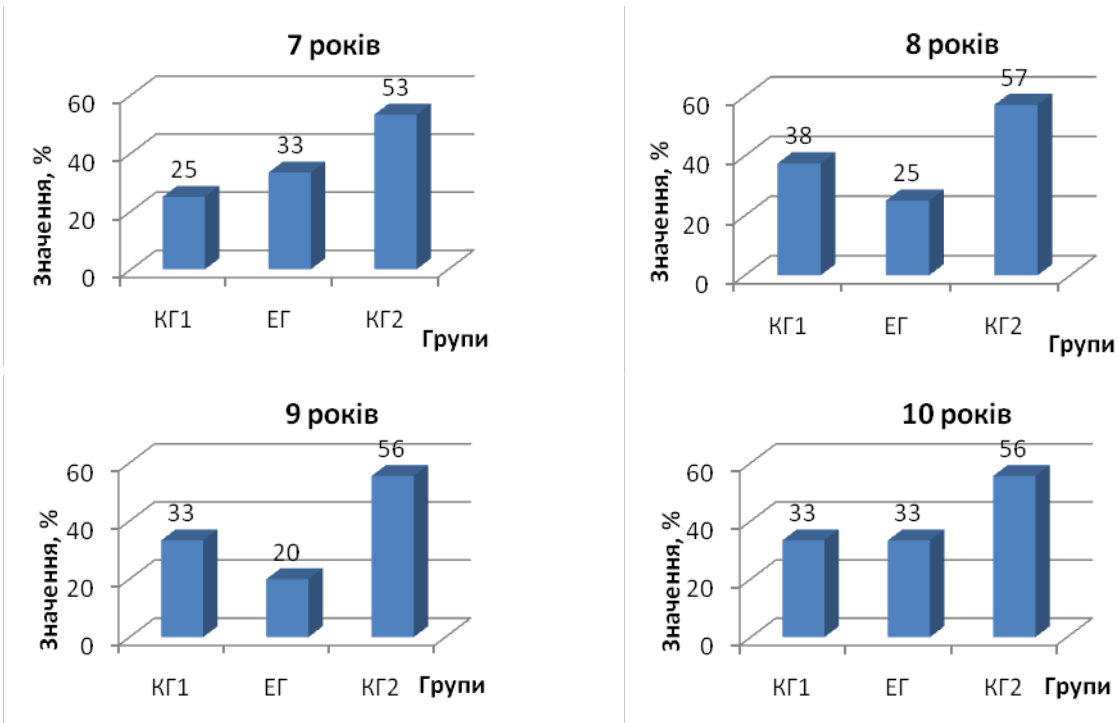


Рис. 3. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом “Визначення рухової пам’яті”

На недостатню координованість рухів глухих дітей вказано в ранніх наукових дослідженнях І. Мусатова [5], З. Пуніної [6] та ін.

За результатами тестового випробування “Визначення рухової пам’яті” у глухих дітей 7–10 років КГ1 і ЕГ не виявлено істотних розбіжностей (рис. 3 і рис. 4). Різниця між показниками цих груп становила від 0% до 12,5%. Однак між глухими дітьми ЕГ та їх однолітками із збереженим слухом КГ2 спостерігали різницю результатів від 15,6% до 38,6%, що вказує на недостатній розвиток рухової пам’яті дітей першої групи.

Зміни показників за статевими ознаками в цьому тесті мають хвилеподібний характер. Так, результати дівчаток кращі, ніж у хлопчиків, у віці 7 років на 1,8% та в 9 років – на 6,4%. А хлопчики випереджують дівчат за результатами тестування у 8 років на 4,45% та в 10 років на 10,8%.

Більшості глухих дітей молодшого шкільного віку важко було засвоїти запропоновані в тесті вправи, багато з них із цим завданням не впоралися зовсім. На уповільненість оволодіння дітьми з порушеннями слухової функції різними видами рухових дій також було вказано у працях Н. Байкіної [1], І. Ляхової [4], Б. Холланд (B. Holland) [11] та ін.

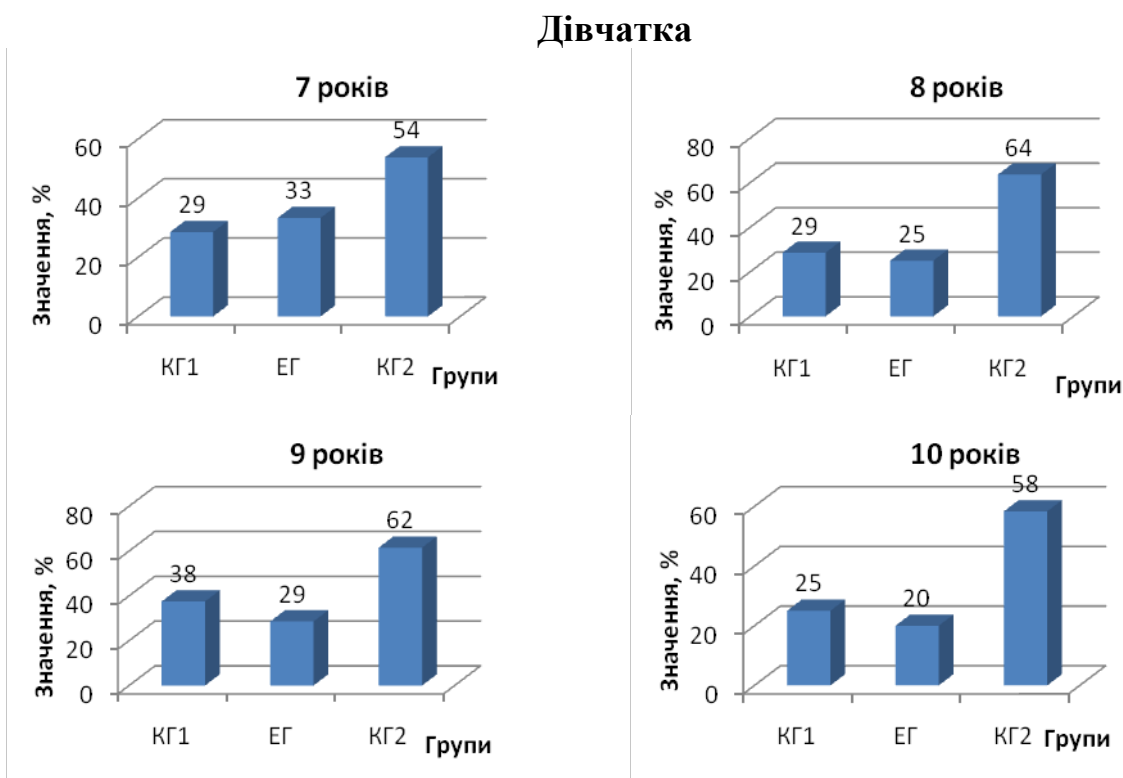


Рис. 4. Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків із збереженим слухом за тестом “Визначення рухової пам’яті”

При розробці експериментальної методики корекції та розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку, в основу якої покладено рухливі ігри й естафети, ураховано загальнометодичні

принципи фізичної культури (науковості, свідомості й активності, наочності, доступності, систематичності, міцності), соціальні принципи (гуманістичної спрямованості, неперервності фізкультурного навчання, соціалізації та інтеграції), а також спеціально-методичні принципи адаптивної фізичної культури. Вони полягають у забезпеченні єдності діагностики та корекції, диференціюванні (об'єднання дітей у відносно однорідні групи з урахуванням віку, клініки основного дефекту, показників соматичного розвитку та ін.) та індивідуалізації (врахування особливостей кожної дитини), компенсаторній спрямованості педагогічних впливів (використання збережених аналізаторів: зорового, тактильного, м'язово-суглобного).

Основною формою проведення занять із фізичного виховання з глухими учнями експериментальної групи був урок. Головним змістом занять із фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку були спеціально розроблені для цієї категорії дітей рухливі ігри, естафети, ігрові завдання, а також загальнорозвивальні вправи з предметами та без них, що проводили в ігровій формі, та інші засоби фізичного виховання, які було спрямовано на розвиток координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку та покращення їх психоемоційного стану. На формувальному етапі педагогічного експерименту було апробовано 50 рухливих ігор і естафет, що використовували під час уроків з фізичного виховання.

Для розвитку здібності до координованості рухів глухих школярів на ігрових заняттях було використано такі методичні прийоми: зміна швидкості чи темпу виконання рухів за сигналом; виконання рухових завдань в умовах обмеженої опори; поступове ускладнення правил гри або умов естафети; зміна способу або напряму пересування в естафетах; зміна спортивного інвентарю й обладнання.

Враховуючи те, що компенсація порушення слуху відбувається, насамперед, завдяки зоровому аналізатору, під час проведення рухливих ігор із глухими дітьми молодшого шкільного віку було застосовано методи наочності, демонстрації, показу рухів. Для цього використовували: плакати із зображеннями, картки з малюнками та схемами рухів, із завданнями, покажчиками, орієнтирами – для формування наочно-дійових уявлень про рухливі ігри або ігрові завдання, що вивчали; показ рухів у різних експозиціях із словесним супроводженням учителя й одночасним виконанням вправ на наслідування; показ рухів із одночасною словесною інструкцією (описанням, поясненням) та мімікою, що уточнює, жести, мовленням для зчитування з губ; спортивний інвентар і обладнання, різні за кольором, формою, величиною, вагою – для формування просторових уявлень; світлові, знакові, вібраційні сигнали для концентрації уваги, інформації про початок або припинення гри.

Дослідження здібності до координованості рухів у тестовому завданні “Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)” глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ і КГ1 після проведення формувального експерименту показало, що покращення результатів у перших було в середньому

на 14,9% у хлопчиків і на 14,3% у дівчаток ($P < 0,05$), у других – у середньому на 3,7% у хлопчиків і на 3,6% у дівчаток.

Отже, у глухих дітей КГ1 спостерігалось несуттєве зростання абсолютних показників здібності до координованості рухів.

Аналіз отриманих результатів завдання “Тести-вправи для визначення рухової пам’яті” після проведення формувального етапу педагогічного експерименту вказує на істотне покращення абсолютних показників здібності до координованості рухів у ЕГ глухих дітей.

Треба зазначити, що в середньому результати тестів-вправ для визначення рухової пам’яті у глухих хлопчиків ЕГ були на 19,9% кращі, ніж у їх глухих однолітків КГ1. Перевірка результатів на ймовірність підтвердила ефективність застосованих у експериментальній групі засобів, прийомів і методів навчання ($P < 0,05$).

Аналогічні результати було отримано у глухих дівчаток віком 7–10 років у процесі виконання вправ для визначення рухової пам’яті. Різниця результатів тестування між ЕГ і КГ1 становила в середньому 12,9%. У глухих дівчат молодшого шкільного віку ЕГ результати суттєво зросли від 14,3% до 33,3%, ($t_p > \alpha$). У глухих дівчаток КГ1 спостерігали тенденцію до підвищення результатів, але воно було не таким суттєвим і становило в середньому 10,2%.

Незважаючи на те, що глухим дітям ЕГ так і не вдалося досягти результатів їхніх однолітків із збереженим слухом КГ2, на підставі проведених досліджень можна говорити про зменшення розбіжностей між цими групами дітей 7–10 років за показниками здібності до координованості рухів.

Висновки. Отже, ефективність експериментальної методики розвитку координованості рухів глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання підтверджено результатами прикінцевих зрізів. Вони засвідчили, що глухі діти 7–10 років експериментальної групи випередили своїх однолітків із втратою слуху контрольної групи за показниками розвитку координованості рухів на вірогідно значиму величину ($P < 0,05$) і наблизилися до показників дітей молодшого шкільного віку із збереженим слухом.

Список використаної літератури

1. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха: учебн. пособие / Н. Г. Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с.
2. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. для вузов / Е. П. Ильин. – Москва : Питер, 2003. – 382 с.
3. Лещій Н. П. Развитие координации рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. П. Лещій ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 220 с.
4. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Ляхова. – Москва, 1992. – 26 с.
5. Мусатов И. Н. Ритмическое воспитание глухонемых детей : пособие для учителей / И. Н. Мусатов ; под ред. М. Л. Шкловского. – Москва : Учпедгиз, 1941. – 104 с.

6. Пунина З. И. Ритмика в деле воспитания и обучения глухонемых / З. И. Пунина // Проблема воспитания слуха и речи в школе глухонемых. – Москва, 1985. – С. 132–141.
7. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Л. П. Сергієнко. – Київ : Олімпійська література, 2001. – 440 с.
8. Теория и методика физического воспитания: учеб. для студ. вузов физ. воспитания и спорта : в 2-х т: общие основы теории и методики физического воспитания / ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ : Олимпийская литература. – 2003. – Т. 1. – 424 с.
9. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. І. Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.
10. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / М. Д. Ярмаченко // Зб. матеріалів I Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні. – Київ, 2001. – С. 63–66.
11. Holland B. F. A study of the reactions of physically normal, blind and deaf children to questions in a verbal intelligence test / B. F. Holland // Teachers Forum (Blind). – 1936. – IX. – P. 1–10.
12. Pavlik J. Zkusenosti s pousitum a vysledky obratnosniho testu “precracovani tyce” / J. Pavlik // Teor. Praxe tel Vych. – 1981. – № 12. – S. 745–748.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016.

Ивахненко А. А., Милкина Е. В. Особенности развития способности к координированности движений глухих детей 7–10 лет и ее коррекция средствами подвижных игр

В статье исследованы показатели развития способности к координированности движений глухих детей 7–10 лет, выяснены характерные особенности их проявления, а также их коррекция средствами подвижных игр на занятиях по физическому воспитанию. Обозначено, что в исследовании принимали участие 242 ребенка 7–10 лет, из них 128 – глухих. Определены показатели развития способности глухих детей 7–10 лет к координированности движений и проведен сравнительный анализ с показателями их ровесников с сохраненным слухом. Установлено, что у глухих детей младшего школьного возраста развитие данной способности происходит медленнее. Экспериментально доказано эффективность коррекционного влияния специально подобранных подвижных игр на способность к координированности движений глухих детей 7–10 лет.

Ключевые слова: дети, школа, глухота, координированность, развитие, коррекция, подвижные игры.

Ivahnenco A., Milkina H. The Ability of Deaf Children of Primary School Age to the Coordination of Movement and its Correction by Means of Physical Education and Mobile Games

The article examined indicators of the ability of children 7-10 years coordinated movements and their correction by means of mobile games in the process physical education. The study was attended by 242 child 7-10 years, of which 128 deaf children. Capability to coordinated movements as psychomotor quality reflects the severity in humans coordination mechanisms. Coordination of movements – the ability to rational display of physical qualities and rebuilding motor actions in concrete terms on the basis of the existing stock of motor skills. Proved that features coordinated movements of deaf children of primary school age are caused persistent hearing, the development of speech functions, functional impairment of certain physiological systems (vestibular system, cardiovascular and respiratory systems), decreased physical activity and lack of motor experiences. Many scientific and methodical and professional sources revealed positive effects of physical training, including mobile

games, on the body of children with mental and physical features and found that physical education than health and correctional influence, is a potent stimulator of psychomotor sphere of deaf children. Despite the considerable amount of research on the role of play in children's lives, found that not enough attention is given to research the impact of mobile games specifically designed to improve the ability of deaf children of primary school age to the coordination of movements. Indices of capacity for coordinated movements of deaf children 7-10 years and compared to their peers with preserved hearing. Found that deaf children of primary school age development of this ability occurs more slowly compared to their peers with preserved hearing. When designing the experimental methods of correction and the ability to coordinated movements of deaf children of primary school age, which is based on mobile games and relay races, taken into account the general principles of teaching physical education, social principles, and specifically methodological principles of adaptive physical education. The main content of physical training of deaf children of primary school age have been specially designed for this category of children's outdoor games, relay races, games task and general developmental exercises with objects and without them, held in the form of games and other means of physical education, who were aimed at developing coordinated movements of deaf children of primary school age and improving their emotional state. At the molding stage of pedagogical experiment was tested 50 mobile games and relay races, used during physical education lessons. To develop the capacity for coordinated movements of deaf students in game sessions are used instructional techniques, changing speed or tempo of movements on the signal; performance of motor tasks in reduced support; gradual complications rules or conditions of the relay; change in the way or direction of movement of the relay; change sports gear and equipment. Given that the compensation of hearing loss is primarily due to the visual analyzer during outdoor games with deaf children of primary school age were used methods of presentation, demonstration, showing movements. Experimentally tested the effectiveness of corrective influence of specially selected mobile games on the ability to coordinated movements of deaf children of primary school age.

Key words: *children, school, deafness, coordination, development, correction, mobile games.*

УДК 377.002.3(438+477)

С. Я. КОГУТ

кандидат педагогічних наук, доцент
Український католицький університет

СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ УКРАЇНИ

Сучасний стан розвитку професійної освіти України визначено як перманентно пошуковий, що підштовхує науковців-практиків перебувати в постійному пошуку технологічного інструментарію, який би відповідав запитам професійного ринку праці.

У статті висвітлено результати аналізу дослідників України наукових праць із проблематики досліджень професійної освіти Польщі в педагогічній теорії. Вказано на актуальність дослідження теоретико-методологічного підґрунтя професійної педагогічної освіти. Обґрунтовано вагомість дослідження розвитку теорії та практики педагогіки праці Польщі як педагогічної субдисципліни, що дала поштовх до розвитку наук про працю у світовому контексті.

Ключові слова: педагогічні дослідження, професійна освіта, педагогіка праці.

Невідповідність змісту професійної освіти сучасним вимогам ринку праці, на що вказують низькі показники працевлаштованості випускників за фахом отриманого диплома, у свій час пережили країни Європейського Союзу та Північної Америки. Зокрема, зарубіжні колеги вказали на тенденції розвитку професійної освіти, спричинені процесами глобалізації, накопичили значний досвід осучаснення змісту й форм професійного навчання, опрацювали шляхи оперативного й адекватного введення змін у структуру, зміст і методику професійної освіти, запропонували критерії оцінювання якості професійної освіти.

Зміни реформаційного характеру в освіті практично завжди супроводжуються труднощами. Виважені впровадження інновацій у структурні компоненти освіти варто здійснювати з огляду на досвід країн, що мали й мають схожий глобальний характер суспільно-політичних, економічних, соціально-культурних проблем і вже запропонували шляхи їхнього вирішення. Для реформування в системі професійної освіти сьогодення варто звернутися до досвіду країн близького зарубіжжя, зокрема до Республіки Польща. Її досвід для України є доступним не лише з позиції географічного сусідства. Окремі події історико-політичного, економічного, соціально-культурного характеру, а відтак – і питання спільного їхнього вирішення, тісно пов'язали дві країни.

Значний інтерес становить вивчення теоретико-методологічного підґрунтя професійної освіти, а саме педагогіки праці – субдисципліни, яка увійшла як складова не лише до польської педагогічної науки, а й дала поштовх до розвитку наук про працю у світовому контексті.

Науковий аналіз теорії та практики педагогіки праці актуалізується з боку досліджень, що впливають на зміну освітнього філософського підґру-

нтя педагогічної науки, яка зазнає змін методологічного характеру, точаться наукові дискусії щодо фундаменталізації педагогічних теорій, вагомості гуманітарного знання для професійної освіти.

Теперішнє професійної освіти – стан постійного пошуку відповідей на виклики професійного ринку праці; існує потреба ґрунтовного наукового дослідження нових для України педагогічних субдисциплін (спеціалізацій), які б увібрали в себе інновації розвитку суспільства, освіти, виховання, навчання, праці для ліквідації прірви між педагогічною наукою, професійною освітою та практикою діяльності.

Мета статті – проаналізувати результати наявних наукових розвідок українських учених із проблем досліджень професійної освіти Польщі.

Дослідження проблеми професійної освіти Польщі в педагогічній теорії України беруть початок з другої половини 90-х рр. ХХ ст. і висвітлені в монографічних працях і дисертаціях з проблем професійної освіти, її гуманітаризації.

Для початку ХХІ ст. характерним є збільшення кількості порівняльних історико-педагогічних, теоретико-методологічних, педагогічних досліджень процесів і явищ, дослідженнях яких здійснено в Польщі. Цьому сприяла активізація участі українських і польських науковців у міжнародних програмах обміну, освітніх проектах, серед яких відомими є Tempus, Socrates, Erasmus/Mundus, Marie-Curie та ін., що створило умови для безпосереднього наукового занурення в пізнання науково-дидактичного потенціалу як України, так і Польщі.

Професійна освіта України та Польщі, її складові, пошуки інноваційних шляхів розвитку, впливи глобалізаційних процесів є предметом наукових досліджень знаного кола науковців обох країн, зокрема В. Андрущенко, І. Зязюна, Я. Іздебської, С. Качора, С. Квятковського, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, Є. Тремпали, Ф. Шльосека та ін.

Свідченням наукової співпраці та зацікавлення у вивченні досвіду професійної освіти обох країн є багаторічне щорічне видання “Професійна освіта: педагогіка і психологія (польсько-український та україно-польський щорічник), який виходить в Україні двома мовами з 1999 року.

Науковці як України, так і Польщі здійснили низку досліджень на теоретичному та емпіричному рівнях за напрямками, які розглянуто далі.

Вплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти, освітньої політики, реформування систем освіти, якості освіти Польщі досліджували: О. Альперн (2013 р.), Ф. Андрушкевич (2012 р.), К. Біницька (2013 р.), А. Василюк (2011 р.), М. Гавран (2013 р.), Л. Гриневич (2005 р.), М. Кічула (2013 р.), О. Лугіна (2013 р.), В. Майборода (2011 р.), Ю. Соколович-Алтуніна (2012 р.) та ін. *Соціокультурним детермінантам розвитку сучасної освіти* Польщі присвячено праці О. Бондаренко (2012 р.), О. Івашко (2012 р.) та ін.

Окремі аспекти *теорії та методики ступеневої освіти в навчальних закладах Польщі* розглянуто в працях А. Василюк (2011 р.), Є. Громо-

ва (2010 р.), А. Каплуна (2011 р.), І. Ковчини (1997 р.), К. Крашевські (2003 р.), О. Михальчук (2012 р.), Л. Польової (2011 р.), Н. Шеверун (2012 р.), Шльосек Франтишека (1997 р.), Морітз Януша (2004 р.) та ін. *Теорії та методиці вивчення окремих дисциплін у вищих навчальних закладах Польщі, формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів* присвячено праці С. Деркач (2011 р.), С. Киричківської (2011 р.), О. Кучай (2011 р.), Р. Пасічник (2010 р.), Л. Шевчук (2011 р.) та ін. *Професійному навчанню дорослого й незайнятого населення Польщі* присвячено дослідження А. Мушинського (2004 р.), *післядипломній освіті фахівців – праця* Л. Юрчук (2003 р.), *організації практик у вищих навчальних закладах – праця* У. Новацкої (2002 р.), *педагогічні технології в неперервній професійній освіті* розкрив Т. Барський (1999 р.). Позашкільну освіту, підтримку обдарованих дітей у Польщі представлено в працях О. Бочарової (2013 р.), Н. Савченко (2013 р.), та ін.

Проаналізуємо детальніше дослідження українських і польських учених, дотичні до нашого дослідження за підходами та завданнями.

Вагомий внесок у розвиток законодавчих процесів децентралізації управління освітою зробила Л. Гриневич. Її дослідження “Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі” присвячене аналізу теорії та практики демократизації та децентралізації управління освітою в період трансформаційних суспільних процесів у Польщі та Україні (1989–2003 рр.).

Зокрема, автор вказала на головні передумови реформування в Польщі системи управління освітою, формування механізмів громадського контролю за діяльністю навчальних закладів, поєднання реформи місцевого самоврядування та передачі владних освітніх компетенцій від центру до місцевих громад. Проаналізовано особливості освітньої діяльності органів місцевого самоврядування, розподілу повноважень між різними щаблями управління, фінансові процедури та контроль у цій сфері, засоби та методи педагогічного нагляду та багато інших питань. Виявлено основні тенденції децентралізації управління базовою освітою. На основі історико-порівняльного аналізу здійснено періодизацію процесу децентралізації в Польщі, а також порівняння процесів демократизації та децентралізації управління освітою в Польщі та Україні, обґрунтовано висновки й рекомендації щодо творчого використання польського досвіду в Україні [2].

У дисертаційному дослідженні Е. Громова “Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі” висвітлено особливості розвитку технічної освіти в Польщі від моменту її зародження до сьогодні на тлі загальноєвропейських освітніх тенденцій. На основі вивчення літературних джерел, українських і польських документів і матеріалів, а також документів міжнародних організацій дослідник простежив динаміку впливу соціально-економічних змін на загальні тенденції в методології організації технічної освіти в Польщі на різних історичних етапах.

Це створило можливості для розкриття особливостей сучасної структурної організації та практичної реалізації засад польської технічної освіти, а також дало можливість визначити перспективи її розвитку, охарактеризувати основні чинники підготовки польських фахівців з технічних спеціальностей на всіх рівнях в умовах ринкової економіки; виявити подібне та відмінне в системах підготовки фахівців із технічних спеціальностей України та Польщі. Таким чином, автор вказав на прогресивні ідеї розвитку системи професійної підготовки фахівців з технічних спеціальностей для потреб ринкової економіки Польщі та обґрунтував науково-методичні рекомендації щодо можливостей творчого використання найціннішого з польського досвіду з метою модернізації системи технічної освіти України [3].

Розвитку системи підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії та Польщі присвячено дослідження А. Каплуна. Зокрема, автор у дисертації здійснив цілісний порівняльно-педагогічний аналіз проблем розвитку систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії та Польщі (кінець ХІХ–ХХ ст.). У роботі було розкрито тенденції та особливості розвитку систем професійної освіти цих країн, управління ними на різних історичних етапах, удосконалення змісту, принципів, функцій та науково-методичного забезпечення діяльності професійних шкіл різних типів.

Досліджено вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на трансформацію національних систем професійної освіти та навчання в Болгарії та Польщі в умовах Європейського Союзу. Обґрунтовано чинники, що зумовлюють зміни в системах професійної освіти та навчання в Болгарії та Польщі на початку ХХІ ст.; виявлено спільні принципи їх розбудови в умовах ринкової економіки в європейському контексті, а також особливості розвитку систем професійної освіти та навчання досліджуваних країн в умовах неперервної освіти. Виявлено подібне та відмінне в розвитку систем підготовки кваліфікованих робітників Болгарії, Польщі та України; обґрунтовано можливості використання прогресивних ідей досвіду підготовки кваліфікованих робітників Болгарії та Польщі в умовах модернізації системи професійної освіти в Україні з урахуванням прогресивних ідей євроінтеграційних процесів [5].

Теорія та практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі ґрунтовно досліджена Гжегожем Кедровічем. Зокрема, автор з'ясував і проаналізував теоретико-методологічні й методичні основи застосування комп'ютерів та інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх і професійних шкіл, а також вищих навчальних закладів, які готують майбутніх учителів інформатики. Він розкрив організаційно-педагогічні, економічні, технічні та інші умови ефективного використання комп'ютерних технологій у загальноосвітній і професійній школі; вказав на залежність ефективності навчання-учіння від рівня фахової підготовки викладача, його бажання підвищувати свою кваліфікацію, від забезпечення навчального закладу технікою та інформаційними програмами; виявив можливості вико-

ристання в процесі підготовки викладачів інформатики педевтологічних теорій, а саме: теорії професійної майстерності, функціональної орієнтації навчання викладачів, синергетичного підходу, проекту програми навчання викладачів [6].

Питанням історії розвитку системи освіти в Польщі присвячено дослідження Іоланти Шемпрух (“Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.)”). Автор дослідила процес розвитку педагогічної освіти учителів у Польщі за роки незалежності, визначила тенденції та особливості цього процесу, здійснила його періодизацію, проаналізувала діяльність навчальних закладів різного типу; визначила фактори, що зумовлюють зміни в системі педагогічної освіти в сучасних умовах, виявила особливості підготовки вчителів у період трансформації суспільного устрою в державі, обґрунтувала напрями змін у педагогічній освіті на державному, відомчому та регіональному рівнях [14].

У дослідженні Адама Мушинські “Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі” розкрито особливості організації навчання в центрах неперервної освіти. Виявлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного навчання дорослих у центрах неперервної освіти, основними з яких є: варіативність та інтегрованість змісту навчання, який передбачає можливість оволодіння кількома спорідненими професіями; застосування нетрадиційних форм навчання з урахуванням базової спеціальності слухача; прикладна спрямованість підготовки й професійного вдосконалення працівників [8].

Результати цілісного дослідження тенденцій, принципів і закономірностей розвитку університетської освіти й науки в Польщі відображено в дисертаційній роботі В. Майбороди “Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)». На підставі ретроспективного аналізу літературних джерел автор вказав на основні періоди розвитку університетської освіти та науки Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., а також вказав на тенденції, характерні для кожного періоду: 1) 1990–2000 рр. – пошуки нової оптимальної системи розвитку демократичних основ університетської освіти та науки в умовах створення засад ринкової економіки, що базується на принципах демократизації та гуманізації, інтеграції та модернізації, автономізації, децентралізації та раціональної централізації; 2) 2000–2010 рр. – інтенсивний розвиток університетської науки та освіти Польщі в період глобалізації, який ґрунтується на принципах: цілеспрямованості й демократизації, гуманізації та модернізації, відкритості та інтернаціоналізації, інтеграції та диверсифікації, професіоналізації та праксеологізації [7].

Цінними для теорії та практики професійної освіти України є результати дослідження Нероби Єви [9]. Дослідниця ставила за мету запропонувати нове вирішення проблеми підвищення ефективності підготовки інженерів-педагогів і приведення якості підготовки у відповідність до сучасних і майбутніх потреб суспільства. У дисертації проаналізовано сучасний стан

підготовки викладачів для системи професійної освіти у вищих технічних навчальних закладах Польщі, а також у політехнічних інститутах України. Проаналізовано засади організації навчання, плани спеціального й педагогічного навчання, програми психолого-педагогічних дисциплін. Викладено результати порівняльного аналізу підготовки польських і українських викладачів інженерних дисциплін.

Історико-системний, інтерпретаційно-оцінювальний аналіз процесу реформування шкільної освіти Польщі в контексті суспільно-політичних і соціально-економічних змін (XX – початку XXI ст.) висвітлено в дослідженні А. Василюк “Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.)”. Автор обґрунтувала теоретико-методологічні засади та опрацювала інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти. Розробила періодизацію реформ, виявила та проаналізувала тенденції реформування польського шкільництва. Запропонувала класифікацію тенденцій: за характером і тривалістю – пролонговані, ітеративні, епізодичні; за новизною – наслідувальні (запозичені), інноваційні; за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін – позитивні, негативні; спрямовані на перспективний розвиток шкільної освіти – прогностичні. Вказала на позитивний досвід проведення польських реформ і запропонувала підходи до можливого застосування їх прогресивних ідей в умовах модернізації шкільництва в Україні [4].

Але, попри багатий досвід українських і польських учених, на сьогодні в Україні недостатньо досліджень, які б висвітлювали досвід польських колег із теоретико-методологічних засад професійної освіти.

Вибір наукових проблем для дослідження може полягати в зосередженості науковців на вивченні наслідків освітніх реформ Польщі, процесуальних, методичних, практичних схем-моделей професійної підготовки фахівців, результати яких дають можливість розглянути й обрати оптимально доцільні варіанти подальшого розвитку наявних в Україні моделей професійної підготовки.

Здебільшого проведені дослідження мають характер вертикального дослідження. Тобто розгляд певного педагогічного явища, процесу чи моделі в професійній освіті Польщі тяжіють до опису, констатації наявних елементів її структури, позитивного досвіду, який варто використати в Україні. Здебільшого поза увагою науковців перебуває застосування експліцитного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів, тобто проведення дослідження на тлі власної системи освіти, беручи для співвідношення загальне, особливе та одиничне, функціональні зв'язки між ними, труднощі, які виникали при введенні тих чи інших інновацій.

У контексті нашого дослідження чи не першими науковими публікаціями, де б розглядали проблеми розвитку професійної освіти з позиції педагогіки праці як теоретико-методологічної основи, є наукові розвідки академіка Неллі Ничкало: “Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки” [10], “Професійна педагогіка і

психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку” [11], “Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу” [12], “Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського” [13]. Ці праці переконливо засвідчують професійний науковий інтерес до питань розвитку педагогічних субдисциплін, їхній вплив на вдосконалення, оновлення, урізноманітнення підходів до професійної освіти загалом.

Зокрема, як зазначає Н. Ничкало, “... в Україні доцільно вивчити фундаментальні і прикладні праці з цього напрямку (*педагогіка праці* – авт.) з метою здійснення реальних кроків у дослідженні, обґрунтуванні і введенні в науковий обіг цієї субдисципліни, що з'явилась як своєрідне передбачення глибоких соціально-економічних змін в умовах ринкової економіки. Безумовно, необхідно відходити від стереотипів й системно здійснювати міждисциплінарні дослідження в галузі професійної педагогіки і психопедагогіки праці, результати яких сприятимуть народженню нового знання, створенню на його основі інноваційних технологій, розвитку педагогічної інноватики [11, с. 45].

Аналізуючи взаємозв'язок між педагогікою праці та професійною освітою, Н. Ничкало вказує на спільність теоретико-методологічних засад, а саме: “педагогіка праці і професійна педагогіка обґрунтовують такі принципи професійної освіти: випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація” [11, с. 49].

Коло проблем, які охоплює педагогіка праці, виходять за межі суто педагогіки, такі дослідження мають міждисциплінарний характер. Відтак варто взяти до уваги дослідження Н. Гнилицької “Праця як соціокультурний феномен” (спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії). Це соціально-філософське дослідження праці як соціокультурного феномена. Автор розробила методологічний комплекс дослідження праці, з'ясувала підходи до праці в суспільствознавчій думці. Дослідниця аналізує соціокультурну детермінацію праці, визначає семантичний простір концептів “праця”, “діяльність”, “активність”. Виокремлено атрибути праці, тенденції її розвитку, сутнісні риси робітника XXI ст. Дисертантка аналізує місце праці в світоглядних орієнтаціях сучасної людини, мотиваційний комплекс праці. Розглянуто проблему класифікації праці. З'ясовано детермінанти оптимізації регулювання трудових відносин у сучасному суспільстві [1].

Результати наукових досліджень педагогіки праці безпосередньо впливають на розробку моделі випускника вищого навчального закладу, в основі якої – формування загальних і професійних компетенцій для самоадаптації, самовдосконалення й самореалізації людини у світі, що постійно змінюється.

Висновки. Проведений аналіз наявного стану дослідженості розвитку професійної освіти Польщі крізь призму інноваційних тенденцій у розвитку педагогічної науки в сучасних наукових дослідженнях України дав можливість дійти такого висновку. На сьогодні в українському науковому просторі відсутні дослідження цілісного характеру, які б висвітлювали розвиток педагогіки праці як теоретико-методологічної основи професійної освіти, діяльність наукових шкіл педагогіки праці, її вплив на формування напрямів/спеціальностей/спеціалізацій у педагогічній професійній освіті минулого й сучасності.

Вважаємо, що для подальшого дослідження необхідно:

- висвітлити методологічні засади розвитку педагогіки праці, проаналізувати її категоріальний апарат, порівняти його з відповідниками в українській науковій термінології, здійснити спробу уніфікації певних понять для проведення міждисциплінарних, спільних із польськими колегами, досліджень у галузі професійної освіти;
- проаналізувати й висвітлити напрями науково-практичних досліджень провідних наукових шкіл педагогіки праці, вказати на їхнє практичне застосування;
- виявити закономірності й тенденції розвитку професійної педагогічної освіти як результат впливу розвитку педагогіки праці;
- проаналізувати зміст провідних навчальних посібників з педагогіки праці, простежити зміни в ньому, спричинені інноваціями в освітній політиці країни;
- розробити прогностичну модель розвитку професійної педагогічної освіти, беручи до уваги результати наявних досліджень як українських, так і польських колег, напрацювань соціально-партнерських міждержавних проектів з метою адекватної відповіді на виклики ринку праці, що перебуває й буде перебувати у постійних змінах.

Список використаної літератури

1. Гнилицька Н. О. Праця як соціокультурний феномен : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Н. О. Гнилицька ; Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 16 с.
2. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Гриневич ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
3. Громов Є. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. В. Громов ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 20 с.
4. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Василюк ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011.
5. Каплун А. В. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Каплун ; Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2011. – 42 с.
6. Кедровіч Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... д-ра пед. на-

ук : 13.00.04 / Г. Кедровіч ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2001. – 46 с.

7. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Майборода ; НАПН України ; Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2011. – 20 с.

8. Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Адам Мушинські ; Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

9. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. Нероба ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2003. – 22 с.

10. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33–45.

11. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку / Н. Г. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 42–53.

12. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу / Н. Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / ред.кол.: І. А. Зязюн (голова), Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало та ін. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Київ ; Вінниця, 2010. – Вип. 23. – С. 27–33.

13. Ничкало Н. Г. Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2009. – № 1. – С. 253–260.

14. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / І. Шемпрух ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2001. – 43 с.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2016.

Когут С. Я. Состояние исследования проблемы профессионального образования Польши в педагогической теории Украины

Современное состояние развития профессионального образования Украины определено как перманентно поисковое, что вынуждает ученых-практиков находиться в постоянном поиске технологического инструментария, который бы соответствовал запросам профессионального рынка труда.

В статье представлены результаты анализа научных работ по проблематике исследований профессионального образования Польши в педагогической теории исследователями Украины. Указано на актуальность исследования теоретико-методологической основы профессионального педагогического образования. Обоснована значимость исследования развития теории и практики педагогики труда Польши как педагогической субдисциплины, что дало толчок к развитию наук о труде в мировом контексте.

Ключевые слова: педагогические исследования, профессиональное образование, педагогика труда.

Kohut S. Research State of the Problem of Professional Education of Poland in Pedagogical Theory of Ukraine

The modern state of the professional education development in Ukraine can be defined as a permanently searching one. This fact pushes scientists-experts to be in a continuous search of the technological set of tools that would meet demands of the professional labor market.

The article elucidates the results of the analysis of scientific researches made by Ukrainian scientists on problems of the pedagogical theory of the professional education in Poland. The author stresses the actuality of researches of theoretical and methodological principles of the professional pedagogical education. She also grounds the importance of researches of the development of the theory and practice of the pedagogy of labor in Poland as a pedagogical sub discipline that has promoted the development of sciences about labor in the world context.

The analysis of the research state of the professional education development in Poland in the light of innovative tendencies of the development of pedagogical science in modern scientific researches in Ukraine has made it possible to conclude the following: today in the Ukrainian scientific space there are no integral researches of the development of the pedagogy of labor as a theoretical and methodological basement of the professional education, neither the activities of scientific schools of pedagogy of labor, nor its influence on the formation of directions/specialities/specializations in the pedagogical professional education of the past and future.

Key words: *pedagogical researches, professional education, pedagogy of labor.*

УДК 796.071.4:796.035

М. Ю. КОЛЛЕГАЕВ
кандидат педагогічний наук
Класичний приватний університет

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА НА МЕСТАХ

В статье приведены результаты анализа разрабатываемых программных документов перспективного развития туризма в г. Энергодар до 2020 г. Выявлены проблемные позиции разрабатываемой Концепции. Представлены и обоснованы авторские предложения по совершенствованию разрабатываемой Концепции на основе учета мотивационных аспектов туризма и комплексного использования туристических ресурсов прилегающих территорий. Предложены и описаны возможные перспективные центры притяжения туристов, которые позволят обеспечить стабильное эффективное развитие внутреннего и въездного туризма.

Ключевые слова: Всемирная туристская организация UNWO, Концепция развития туризма, центры притяжения, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Туризм продолжает оставаться локомотивом мировой экономики. По данным Всемирной туристской организации UNWO в 2015 г. доходы от международного туризма составили 1,232 млрд долларов США, восстановив докризисный рост индустрии туризма до 4% [1]. Общее число международных прибытий достигло рекордных 1,2 млрд туристов [2]. На встрече министров туризма стран G20, состоявшейся в Анталии 30 сентября 2015 г. в рамках турецкого председательства в G20, было отмечено, что на туризм приходится почти 10% мирового ВВП, 6% мировой торговли, одно из одиннадцати рабочих мест в мире. Данные МОТ свидетельствуют, что “отели и рестораны”, вместе с другими “услугами частного сектора”, будут создавать новые рабочие места самыми быстрыми темпами среди любого сектора в экономике в течение следующих пяти лет [3].

Развитие туризма признано приоритетным направлением развития экономики Украины [4]. Город областного подчинения Энергодар, производящий 20% электроэнергии Украины, является не только ее энергетической столицей, но и городом, имеющим амбиции и ресурсные возможности для превращения в перспективный региональный центр развития туризма. С данной целью в настоящее время Энергодарским институтом государственного и муниципального управления КПУ им. Р. Г. Хеноха совместно с общественными организациями, турпредприятиями и городской администрацией осуществляется разработка проекта “Концепции стратегического развития туристической отрасли Энергодара до 2020 года”.

В рамках обсуждения проекта Концепции 15.12.2015 г. в г. Энергодар состоялась коммуникационная площадка “Координация мероприятий по развитию туризма в г. Энергодар и регионах”. В ходе работы в режиме он-лайн-трансляции (Skype) был зачитан доклад об авторском

видении возможной долгосрочной перспективы развития туризма в г. Энергодар и возможных дополнениях в проект Концепции [5].

Целью статьи является обоснование предложений по дополнению проекта “Концепции стратегического развития туристической отрасли Энергодара до 2020 года” на основе мотивационного механизма формирования устойчивых центров притяжения для туристов.

Анализ проекта Концепции показал, что приоритетными направлениями развития туристической отрасли города в долгосрочной перспективе является создание условий для развития познавательного, событийного, индустриального и делового видов туризма. Для организации отдыха жителей города приоритетными направлениями являются экологический и спортивно-оздоровительный (в том числе пешеходный и велосипедный) туризм. При этом основным центром притяжения как отечественных, так и зарубежных туристов остаются техногенные объекты (или связанные с ними мероприятия) и инфраструктурные объекты, а также возможные регулярные событийные мероприятия культурного, спортивного и развлекательного направления.

Анализ проекта Стратегии развития города Энергодар до 2020 года [6], в свою очередь, показал, что развитие туризма является одним из приоритетных направлений. В частности, одной из целей стратегического направления “Энергодар – город развития человека и общества” является формирование рынка спроса на внутренний туристский продукт. Оно включает в себя: инновационное развитие рынка туристских услуг; использование многонациональной культуры, историко-культурного наследия города и региона как источника уникальности туристского продукта; усиление имиджа города как территории Национального парка “Энергия”; обеспечение сбалансированного развития туристско-рекреационных возможностей города. При этом среди конкретных приоритетных мероприятий по развитию туризма Стратегией планируется только создание Национального парка “Энергия”.

По нашему мнению, для создания условий интенсивного развития туризма в столь компактной территории этого недостаточно. Во-первых, целевая аудитория туристов в ходе развития заявленных приоритетных направлений будет мало расширена. Во-вторых, перспектива затяжного вооруженного противостояния на Востоке Украины может привести к долговременным дополнительным ограничениям посещения туристами нережимной части городских и промышленных территорий, что, в свою очередь, будет препятствовать функционированию техногенно ориентированных направлений туризма. В-третьих, предлагаемые направления в большей части ориентированы на кратковременное (одно- – двухдневное) пребывание туристов в городе, что, на наш взгляд, резко ограничивает перспективы развития туризма и позиционирование Энергодара как многосторонне-привлекательного туристского города. Для формирования мотивов для многодневного отдыха необходим комплекс привлекательных объектов,

услуг и условий реализации видов разнообразной деятельности туристов. И, наконец, ключевые положения Концепции должны основываться на видении более долгосрочной перспективы, чем 2020-й или даже 2025-й года, иначе комплексное освоение территории и инфраструктуры будет подменяться точечными или ресурсно-ограниченными локальными проектами.

Мы считаем важным внести некоторые дополнения в приоритетные направления развития туризма, которые могут позволить значительно расширить целевую аудиторию туристов и использовать туристические ресурсы Энергодара и прилегающих территорий, не относящихся к техногенной сфере.

Значительные расширения целевой аудитории туристов, дающие долгосрочный эффект и перспективу развития отрасли туризма, связаны с формированием устойчивых мотивационных образований у потенциальных туристов на основе создания новых центров притяжения (устойчивого интереса) и эффективного информирования. В данном случае развитие туристической инфраструктуры, новых событий и объектов посещения техногенной сферы не приведет к радикальному росту интереса у нецелевой аудитории, при том, что целевая аудитория и так является традиционной для гостей Энергодара. Таким образом, цель Концепции (интенсивное развитие туризма) может быть не достигнута.

Вместе с тем, город Энергодар с прилегающими территориями имеет явные конкурентные преимущества, которые позволяют создать здесь новые центры притяжения для отечественных и зарубежных туристов.

К главным конкурентным преимуществам мы можем отнести:

- наличие ресурсов для создания внутренней туристической инфраструктуры в отличие от соседних территорий области;
- возможности инвестирования для освоения привлекательных турресурсов прилегающих территорий, в том числе в рамках государственно-приватного партнерства;
- достаточно высокий уровень жизни жителей г. Энергодар для развития активных видов отдыха и развлечений в рекреационной зоне города.

Традиционным негативным фактором развития туризма в городе Энергодар, как и в большинстве населенных пунктов Запорожской области и большей части Украины, является низкое качество автомобильных дорог, соединяющих город с соседними областными центрами. При этом смягчающим фактором является наличие дублирующих коммуникаций: железной дороги, паромной переправы “Каменка-Днепровская – Никополь” и судоходной артерии Днепра. Однако трансфер пригородным поездом является слишком медленным – 2 часа 46 минут при расстоянии 122 км, а восстановление водного сообщения на СПК “Метеор” по маршруту Днепропетровск – Херсон только планируется. Таким образом, можно считать, что по трансфертным коммуникациям город Энергодар в целом не уступает большинству не крупных городов и районных центров Украины.

Указанные конкурентные преимущества могут позволить создать в г. Энергодар и на прилегающих территориях следующие туристическо-привлекательные центры притяжения:

- техногенные объекты г. Энергодар (существующий традиционный центр притяжения);
- рекреационная зона отдыха для жителей и гостей города с прилегающими территориями соседних районов, оснащенная разнообразной современной инфраструктурой индустрии активного отдыха;
- современный историко-культурный комплекс “Древняя Скифия”.

Первый центр притяжения уже существует и требует развития в соответствии с разрабатываемой Концепцией.

Второй центр притяжения должен включать в себя не только планируемый в Концепции Национальный парк “Энергия”, но и находящиеся в близкой транспортной доступности рекреационные объекты соседних Каменско-Днепровского, Васильевского и Великобелозерского районов. Ядром будущей рекреационной зоны должен стать Национальный парк “Энергия”, на территории которого и прилегающих территориях должна размещаться инфраструктура следующих объектов:

- Центр водных видов спорта и отдыха на берегу Каховского водохранилища, предоставляющий такие услуги: прокат байдарок (с возможностью обучения), каяков, виндсерфинга, кайтсерфинга, парусных яликов, яхт, прогулочных весельных лодок, гидроциклов, а также водные лыжи, вейкбординг, дайвинг, спортивная рыбалка и подводная охота;
- пункты проката и обучения следующим видам активного отдыха: горный велосипед (оборудованные велотрассы и велополигоны), скалолазание и туризм (искусственный скалодром и веревочный парк), квадрациклы (выделенная оборудованная трасса);
- палаточный кемпинг (на прилегающей к парку территории) для проживания участников соревнований и фестивалей;
- инфраструктура услуг организованного отдыха населения: туалеты, мусорные баки, навесы, стационарные столы с лавками, мангалы, кафе и спортивные площадки;
- удаленные рекреационные объекты на территории прилегающих районов: усадьбы и мини-гостиницы с предоставлением услуг рыбалки в ставках (рыбные фермы).

Еще одним мотивационным аспектом данного перспективного центра притяжения является огромная важность развития популярности (внешней мотивации) указанных видов спорта и отдыха именно у местного населения в максимально тесном контакте и взаимодействии с местными спортсменами и экстремалами, которые являются носителями устойчивой внутренней мотивации. Затем путем организации регулярных соревнований и фестивалей, которые привлекают сторонних действующих спортсменов и экстремалов (носителей внутренней мотивации), рекламы и вторичной популяризации происходит интуцирование внешней мотивации у потенциальных туристов.

Третий центр притяжения должен базироваться на фактически не используемых уникальных культурно-исторических ресурсах Запорожской области – наследии древнего Скифского Царства со столицей в Каменко-Днепровке в 10 километрах от г. Энергодар.

Существующий в Каменко-Днепровке музей Скифии благодаря энтузиазму его основателя Иннокентия Петровича Грязнова и его последователей обладает богатейшим уникальным фондом, но несоизмеримо мизерными экспозиционными возможностями и, соответственно, минимальным потоком посетителей. Перспектива постройки современного здания силами государства не наблюдается.

Для развития туризма это уникальный шанс, который в сложившихся экономических условиях может быть использован силами и ресурсами города, что превратит Энергодар в привлекательный объект международного туризма национального значения. Этот долговременный проект может быть реализован с привлечением частных, корпоративных, государственных инвестиций и международных грантов, что позволит эффективно развивать не только внутренний, но и въездной туризм.

Современный историко-культурный комплекс “Древняя Скифия” может включать в себя:

- новый современный музей Скифии в Каменко-Днепровке;
- создание нескольких действующих на постоянной основе экспозиций этого музея в Энергодаре;
- создание новых привлекательных туристских объектов на основе таких реконструкций, как “Каменское городище” и “Мамай гора” в непосредственной близости от этих объектов.

Выводы. Перспективное планирование развития туризма на местах должно базироваться на комплексном подходе, который включает как мотивационные аспекты развития существующих и создания новых центров притяжения максимально широкого спектра туристской аудитории, так и использование туристических ресурсов смежных территорий.

Список использованной литературы

1. Exports from international tourism rise 4% in 2015 [Electronic resource] // Официальный веб-сайт World Tourism Organization UNWTO. — Mode of access: <http://media.unwto.org/press-release/2016-05-03/exports-international-tourism-rise-4-2015>.
2. International tourist arrivals up 4% reach a record 1.2 billion in 2015 [Electronic resource] // Официальный веб-сайт World Tourism Organization UNWTO. — Mode of access: <http://media.unwto.org/press-release/2016-01-18/international-tourist-arrivals-4-reach-record-12-billion-2015>.
3. UNWTO welcomes the G20 Tourism Ministers' commitment to promote more and better jobs [Electronic resource] // Официальный веб-сайт World Tourism Organization UNWTO. — Mode of access: <http://media.unwto.org/press-release/2015-10-01/unwto-welcomes-g20-tourism-ministers-commitment-promote-more-and-better-job>.
4. Концепция Государственной целевой программы развития туризма и курортов на период до 2022 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31453633#pos=12;-219.

5. Комунікативний майданчик “Координація заходів з розвитку туризму в місті Енергодар і регіоні” [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Енергодарський інститут державного та муніципального управління. – Режим доступу: <http://eidmu.zp.ua/index.php/novini/229-komunikativnij-majdanchik-koordinatsiya-zakhodiv-z-rozvitku-turizmu-v-misti-energodar-i-regioni>.

6. Стратегія розвитку міста Енергодара на період до 2020 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Енергодарський інститут державного та муніципального управління. – Режим доступу: <http://eidmu.zp.ua/index.php/novini/203-strategiya-2020>.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Коллегаєв М. Ю. Мотиваційні аспекти перспективного планування розвитку туризму на місцях

У статті наведено результати аналізу розроблюваних програмних документів перспективного розвитку туризму в м. Енергодар до 2020 р. Виявлено проблемні позиції Концепції, що розробляється. Представлено та обґрунтовано авторські пропозиції щодо вдосконалення Концепції, що розробляється, на основі врахування мотиваційних аспектів туризму та комплексного використання туристичних ресурсів прилеглих територій. Запропоновано та описано можливі перспективні центри тяжіння туристів, які дадуть змогу забезпечити стабільний ефективний розвиток внутрішнього та в'їзного туризму.

Ключові слова: *Всесвітня туристська організація UNWO, Концепція розвитку туризму, центри тяжіння, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.*

Kollegaev M. Motivational Aspects of Forward Planning of Local Tourism Development

The goal of the article is to rationale proposals for supplementing the project “Concepts of strategic development of the tourism industry of Energodar up to 2020” on the basis of a motivational formation mechanism of stable centers of attraction for tourists.

Article presents the results the analysis of developed documents for perspective tourism development policy in Energodar until 2020. Based on the positions of identified problems of developed concepts and analysis of resource’s capabilities of the territory we made an attempt to make some additions to the priority directions of tourism development, which may allow significantly expand a target audience of tourists and use tourist resources of Energodar and surrounding areas, not related to the technogenic area.

We presented and justified proposals on improvement of copyrights developed concepts based on consideration of the motivational aspects of tourism and integrated use of tourism resources of adjacent areas.

New possible perspective tourist attraction centers that would provide a stable effective development of domestic tourism were proposed and described, in particular: recreation area for residents and visitors from surrounding territories of neighboring areas, equipped with a variety of modern infrastructure of active leisure industry; modern historical-cultural complex “Ancient Scythia”.

Key words: *World Tourism Organization UNWO, concept of tourism development, centers of attraction, internal motivation, external motivation.*

О. Ю. КОРЖ

кандидат педагогічних наук, доцент
Донецький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті досліджено теоретичні основи професійної взаємодії з проєкцією на соціономічні професії. Проаналізовано сутність понять “взаємодія” та “професійна взаємодія”. Розглянуто тлумачення терміна “соціономічні професії”. Охарактеризовано особистісний потенціал як підґрунтя професійної взаємодії працівників соціономічної сфери.

Ключові слова: взаємодія, професійна взаємодія, соціономічні професії.

Українська зорієнтованість зовнішньополітичного курсу на кращі здобутки західноєвропейських держав зумовлює створення сучасних орієнтирів у освітньому просторі. Зокрема, це стосується необхідності оновлення професійної освіти, вироблення низки новітніх стандартів до підготовки висококваліфікованих фахівців.

В умовах активного розвитку суспільства відчувається необхідність поповнення різних сфер діяльності креативними, освіченими, активними працівниками, здатними компетентно виконувати свої професійні обов'язки. Це завдання безпосередньо стосується науково-викладацького складу будь-якого ВНЗ. Воно дає поштовх до пошуку нових шляхів підготовки майбутніх спеціалістів.

Сьогодні вчені досліджують різні елементи та засоби ефективної професійної взаємодії: ігри як підґрунтя для навчального процесу (С. Кожушко [7], О. Коханова [11]), інтерактивні технології (С. Кожушко [8]), компетентнісний підхід (Р. Бояцис [2], М. Лайл [12], Г. Лейко [13], М. Леонтян [14], О. Попова [16], Дж. Равен [17], С. Сараєва [18], А. Хуторський [20]), особистісний потенціал (С. Ситнік [19]), етику спілкування (С. Поплавська [15]) тощо. Попри все питання професійної взаємодії, особливо представників соціономічних спеціальностей, є актуальним і потребує глибоких досліджень.

Метою статті є визначення місця професійної взаємодії, її значення для успішної професійної діяльності майбутніх працівників соціономічної сфери.

Дослідження цієї проблеми вимагає вирішення таких завдань: заглиблення в сутність термінів “взаємодія” та “професійна взаємодія”; з'ясування змісту поняття “соціономічні професії”; акцентування уваги на особистісному потенціалі та його складових, що є підґрунтям професійної взаємодії представників соціономічних професій.

Об'єктом дослідження є українська та зарубіжна наукова література, де розглянуто питання професійної взаємодії.

Предмет дослідження – сучасне розуміння професійної взаємодії працівників соціономічної галузі в межах психолого-педагогічних досліджень.

Категорію взаємодії вивчено вже давно. Вона "...є однією із загальних категорій пізнання і нерозривно пов'язана з такими засадничими категоріями, як рух, простір, час, структура; відображає процеси дії різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід і визначається як процес інтеграційної діяльності суб'єктів" [10, с. 247]. Її можна охарактеризувати як систему взаємозв'язків і взаємовпливів між суб'єктами. "Сутність взаємодії, – зазначає С. Кожушко, – полягає в нерозривності прямої і зворотної дій, органічному поєднанні змін суб'єктів, що впливають один на одного. Вона є цілісною, внутрішньо диференційованою, саморозвиваючою системою. Таке розуміння взаємодії передбачає взаємну зміну керуючих та керованих дій, переконує в необхідності розгляду змін взаємодіючих суб'єктів і самого процесу взаємодії як зміни її станів" [9, с. 247].

Щоденно кожному з нас доводиться мати справу із різними людьми. Процес взаємодії, по суті, є безперервним. Інколи його важко спрогнозувати, оскільки складно передбачити реакцію, скажімо, незнайомців.

Досить часто така ситуація виникає під час роботи працівників соціономічних професій. Щоправда, до цього різновиду взаємодії фахівці готуються ще в період навчання у ВНЗ, що значно полегшує процес налагодження контакту з оточуючими.

Варто зазначити, що саме поняття професійної взаємодії, хоча й має деякі особливості у формулюванні педагогами, в цілому є унормованим: "...Це функціональна взаємодія, що має діловий характер, не тотожна міжособистісній взаємодії. Особливості професійної взаємодії полягають в тому, що: партнер у професійній взаємодії завжди виступає як особистість, значима для суб'єкта; взаємодіючих людей відрізняє добре взаєморозуміння в питаннях справи; основне завдання професійної взаємодії – продуктивне співробітництво" [19, с. 170].

Згідно з класифікацією Є. Клімова, є кілька видів професій: соціономічні, технономічні, біономічні, сигнономічні, артономічні [5; 6]. Ми розглядаємо питання професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери. Соціономічні професії передбачають професійні дії за схемою "людина – людина". Іншими словами, йдеться про безпосереднє спілкування та співпрацю з людьми в процесі професійної діяльності. До соціономічних професій зараховують соціальних педагогів, учителів, вихователів, керівників навчальних закладів та ін. [1, с. 66]. Ці професії дотичні до сфер медичного та побутового обслуговування, юриспруденції, навчання тощо [3, с. 25].

У роботі представників соціономічних професій найчастіше суб'єктами професійної взаємодії є сам працівник, колеги та пацієнти, покупці тощо. Розглядаючи робітника як відправну точку для здійснення професійної взаємодії, уважаємо, що він є своєрідним адресантом. Працівник ніби проектує низку дій на адресатів, тобто на інших суб'єктів професійної взаємодії. Отже,

формула професійної взаємодії представника соціономічної сфери має такий вигляд: адресант – адресати. Причому роль адресатів виконують усі, хто співпрацює з цим працівником, незалежно від ступеня частотності реалізації їхніх професійних стосунків. Наприклад, професійна взаємодія медичного працівника, зокрема стоматолога, із колегами по роботі в межах одного закладу може бути тіснішою, ніж із пацієнтами, які контактують із лікарем протягом короткого проміжку часу. До того ж амплітуда часу, проведеного із різними співробітниками та пацієнтами, також коливатиметься. Дехто неодноразово звертається до лікарні за допомогою, а хтось – зрідка. Одні пацієнти хворіють довше, інші швидше одужують. І так само з одними колегами лікар бачиться частіше, а з іншими – рідше.

Від ефективності професійної взаємодії залежить ступінь професійної адаптації в колективі, налагодження контактів із працівниками соціономічної сфери різних закладів і підприємств, взаєморозуміння із клієнтами, учнями тощо.

Уважаємо, що ефективна професійна взаємодія ґрунтується на особистому потенціалі працівника соціономічної галузі. Особистий потенціал “охоплює психофізіологічні, сенсорно-перцептивні, інтелектуальні й особистісні властивості особистості, які в цілому відбивають особливості розвитку її мотивації та здібності” [19, с. 174]. У структурі особистого потенціалу суб’єкта професійної взаємодії психолог С. Ситнік виділяє кілька компонентів: психофізіологічний, трудовий, адаптаційний, лідерський, комунікативний, творчий та організаційний потенціали [19, с. 172]. Спираючись на цю класифікацію, розглянемо детально кожен компонент із погляду професійної взаємодії фахівців соціономічної сфери.

До психофізіологічного потенціалу дослідниця зараховує силу нервової системи, емоційну стабільність і певні організаторські задатки. Складовими трудового потенціалу є комунікативні, організаторські, лідерські, педагогічні здібності, моральні якості та професійна компетентність [19, с. 172].

“...Соціономічна” праця, – зауважує Т. Братніцька, – вимагає високого ступеня розвитку у студентів так званих “інтерсоціальних” (соціально-перцептивних і комунікативних), а також творчих здібностей для того, щоб вони ефективно могли виконувати свої професійні функції” [3, с. 25]. Ми поділяємо думку дослідниці. Уважаємо, що представники соціономічних професій повинні бути компетентними у своїй фаховій діяльності, що, безперечно, стане запорукою якісної професійної взаємодії.

Використання компетентнісного підходу під час навчання забезпечує формування у студентської молоді компетенції, складовими якої є “уміння”, “знання” та “навички”. Компетенція стає таким собі підґрунтям для зростання професійної компетентності майбутнього фахівця. Такий підхід зорієнтовано на отримання особистістю “...певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях” [20, с. 61].

До творчого потенціалу С. Ситнік зараховує здатність фахівця віднайти головне завдання та виконати його. Тут також враховують рівень інтелектуальних можливостей працівника [19, с. 172]. У професійній діяльності, до якої й готують викладачі ВНЗ майбутніх працівників соціономічної сфери, досить часто виникають складні, непередбачувані питання, що потребують нагального вирішення. За таких умов креативний підхід до вирішення нестандартних ситуацій, безперечно, відіграє важливу роль у робочому процесі.

На думку психологів, активність особистості, здатність до саморегуляції є основою адаптаційного потенціалу [19, с. 172]. Особливе ж значення має лідерський потенціал. Саме він дає змогу промисловцям підтримувати внутрішню стабільність підприємства, коли з'являється зовнішній тиск на зразок загальної економічної кризи в країні, прийняття нових законопроектів тощо, що порушує звичну тактику ведення справ.

Неможливе налагодження ефективної професійної взаємодії й без комунікативного потенціалу. Розглядаючи професійну взаємодію викладача із студентами, А. Шишко зазначає: “Комунікативна компетенція передбачає сформованість відповідних знань, умінь і якостей фахівця, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу і здатність розв'язувати завдання педагогічної діяльності у процесі спілкування на міжособистісній основі” [21, с. 247]. Зауважимо, що це стосується не лише педагогів, а й будь-яких представників соціономічних професій, які постійно послуговуються комунікативними навиками з метою успішної професійної діяльності.

Організаторський потенціал виражається в здатності особистості скерувати роботу інших фахівців, учнів, підлеглих працівників тощо. Такі здібності, наприклад, допомагають учителеві краще організувати начальний процес, а керівникові закладу – прослідкувати за виконанням доручень, оптимізувати роботу спеціалістів.

На нашу думку, у межах особистісного потенціалу варто виокремити дуже важливу для професійної взаємодії навичку спеціаліста: вміння розпізнати та врахувати особистісні характеристики інших суб'єктів професійної взаємодії. Співпрацюючи з клієнтами чи учнями, фахівець повинен ураховувати низку особистісних характеристик суб'єктів професійної взаємодії: вік, рівень освіти, інтелектуальні здібності, характер і темперамент, психологічний стан і світоглядну позицію. Саме тому дослідники зазначають: “Зміни, що відбуваються у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ, покликані скоротити до мінімуму непродуктивну навчальну діяльність, сприяти підвищенню ефективності засвоєння знань і надійності навчання, більш глибокому розвитку розумових здібностей студентів” [4, с. 23]. Це стане запорукою якісної підготовки фахівців соціономічної галузі до майбутньої професійної взаємодії.

Висновки. Таким чином, ми розмежували терміни “взаємодія” та “професійна взаємодія”, розглянули їхню сутність і тлумачення, з'ясували зміст поняття “соціономічні професії”, акцентували увагу на особистісному потенціалі та його складових, що є підґрунтям професійної взаємодії.

Однак ця проблема ще потребує ретельних теоретичних досліджень, оскільки науковці висвітлили не всі аспекти професійної взаємодії, особливо майбутніх працівників соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Біла О. О. Феномен інформаційно-комунікативної мобілізації майбутніх фахівців соціальної сфери у межах проектної діяльності / О. О. Біла // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. – 2012. – Вип. 103. – С. 64–71.
2. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис ; пер. с англ. – Москва : ГИППО, 2008. – 352 с.
3. Браніцька Т. Загальна характеристика фахівця соціальної професії / Т. Браніцька // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2012. – № 6. – С. 25–28.
4. Дишко О. Л. Теоретичні засади формування професійної взаємодії фахівців з туризму зі споживачами туристичних послуг / О. Л. Дишко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 22–25.
5. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2005. – 304 с.
7. Кожушко С. П. Дидактичні ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 28. – С. 184–191.
8. Кожушко С. П. Інтерактивні технології навчання в підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 185–191.
9. Кожушко С. П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології [Електронний ресурс] / С. П. Кожушко // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 4. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/index.htm>.
10. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики / С. П. Кожушко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 247–252.
11. Коханова О. Ділова гра як засіб оптимізації взаємодії та розвитку партнерських відносин у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця / О. Коханова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2010. – № 2. – С. 81–85.
12. Лайл М. Компетентность на работе. Модели максимальной эффективности / М. Лайл Спенсер ; пер. с англ. – Москва : НИРРО. – 2005. – 384 с.
13. Лейко С. В. Поняття “компетенція” та “компетентність”: теоретичний аналіз / С. В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. – Вип. 4. – 2013. – С. 128–135.
14. Леонтьян М. А. Поняття “компетенція” та “компетентність” у теорії освіти / М. А. Леонтьян // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”. Серія: Педагогіка. – 2012. – Вип. 176. – Т. 188. – С. 73–75.
15. Поплавська С. Д. Етика професійної взаємодії медпрацівника та хворого / С. Д. Поплавська // Комп’ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2013. – № 11. – С. 121–127.
16. Попова О. І. Компетентність та компетенція як наукові категорії: різноманітність підходів до вивчення сутності / О. І. Попова // Теорія та практика державного управління. – 2012. – Вип. 3. – С. 193–200.

17. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с.

18. Сараєва С. Компетентнісний підхід до формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування до професійної взаємодії / С. Сараєва // Молодь і ринок. – 2012. – № 6. – С. 146–149.

19. Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2012. – Т. 17. – Вип. 8. – С. 168–175.

20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

21. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови / А. В. Шишко // Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. Серія “Психологія та педагогіка”. – 2015. – № 2 (10). – С. 245–250.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2016.

Корж Е. Ю. Теоретические основы профессионального взаимодействия работников социомической сферы

В статье исследованы теоретические основы профессионального взаимодействия с проектированием на социомические профессии. Анализируется суть понятий “взаимодействие” и “профессиональное взаимодействие”. Рассматривается толкование термина “социомические профессии”. Характеризуется личностный потенциал как основа профессионального взаимодействия работников социомической сферы.

Ключевые слова: взаимодействие, профессиональное взаимодействие, социомические профессии.

Korzh O. Theoretical Outlines of Professional Interaction of Socionomy Sphere Employees

In the article a brief overview of native and foreign scientific literature was carried out. The general state of problem, related to the implementation of professional interaction between workers of different industries was highlighted. Emphasis is made on the necessity of conducting such researches by the example of socionomy sphere workers' job. The concept “interaction”, primarily as a category of knowledge was analyzed. Much attention was paid to correct interpreting of the term “professional interaction” in the scientific and pedagogical literature. The classification of occupations was given. The list of specialities, that are considered to be socionomy ones, is pointed. It was focused the scheme of constructing the professional actions within the socionomy sphere, its orientation to communication and understanding communicants. The interpretation of the term “socionomy profession was analyzed. Individuals of professional interaction were determined and their role in the process of interpersonal and professional relationships establishing was generally outlined. The importance of personal potential in future employee for performing professional interaction was underlined, especially within socionomy sphere. On the basis of psychologists' researches, the main components of employee's personal potential were described: psychophysiological, labor, communicative, adaptational, creative, organizational and leadership potentials. The importance of each component for professional activity of socionomy sphere representatives was considered and great attention was paid to their constituents. The basic skills required for the successful implementation of professional interaction were characterized.

Key words: interaction, professional interaction, socionomy professions.

Л. В. КОХАН

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний університет міського господарства

ім. О. М. Бекетова

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті подано дидактичне обґрунтування одного з найважливіших принципів навчання – наочності. Досліджено вплив наочності на ефективність процесу пізнання. Висвітлено особливості та доцільність використання різних видів наочності та наведено їх класифікації. З'ясовано роль наочності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Доведено, що використання абстрактної наочності під час вивчення гуманітарних дисциплін сприяє здобуттю нових знань, підвищенню пізнавальної активності особистості, є засобом узагальнення та міцного засвоєння навчальної інформації, формування вмінь і навичок систематизації та структурування навчального матеріалу.

Ключові слова: *принцип наочності, абстрактні засоби навчання, наочність, види наочності, графічна наочність, умовно-графічна наочність, структурно-логічні схеми.*

У процесі вивчення гуманітарних дисциплін образне мислення є домінуючим, а наочність – одним із найважливіших дидактичних принципів. Доведено, що 87% інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів. Із побаченого вона запам'ятовує 40%, із почутого – 20%, а з одночасно побаченого й почутого – 80% інформації; із прочитаної інформації вона запам'ятовує 10%, із почутої – також 10%, а коли ці процеси відбуваються одночасно – 30%. Цих прикладів достатньо, щоб у дидактичному процесі під час вивчення гуманітарних дисциплін одночасно із словесними методами використовувати наочні, які впливають на зорові рецептори. До того ж відомо, що наочне пізнання генетично випереджає словесне.

Отже, актуальність досліджуваної теми полягає в тому, що наочні засоби навчання, крім того, що дають важливу інформацію про об'єкт вивчення, сприяють ще й цілісному сприйманню цього об'єкта, збуджують емоції та викликають інтерес до навчання в учнів і студентів.

Мета статті – визначити роль наочності в процесі навчання та розглянути особливості використання різних видів наочності під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Треба зауважити, що серед великої кількості різноманітних методів, прийомів, засобів і форм навчальної діяльності чільне місце посідають наочні засоби навчання, опанування яких робить працю викладача значно ефективнішою. Ще давньогрецький філософ Аристотель зазначав, що “реальне пізнання неможливе без чуттєвого рівня пізнання”. Цю тезу було розвинуто у працях представників різних наукових шкіл у галузі освіти. Окремі аспекти проблеми використання наочності в навчанні були об'єктом наукових ін-

тересів учених-філософів Декарта, Ж.-Ж. Руссо, Сократа; психологів Л. Виготського, П. Гальперіна, Ю. Гільбуха, Л. Занкова, Л. Зельманової та ін.; дидактів Ю. Бабанського, І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна; педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, І. Песталоцці, К. Ушинського та ін.; методистів В. Водовозова, В. Голубкова, М. Кудряшова, Л. Мірошніченко, В. Острогорського, М. Рибнікової, В. Стоюніна та ін.

За Г. Штраксом, наочність – це відображення дійсності у вигляді чуттєво-конкретного образосприйняття та уявлення.

У педагогічній науці наочність розглядають як принцип навчання та сукупність засобів, використання яких відповідає реалізації цього принципу.

Уперше значення принципу наочності сформулював і теоретично обґрунтував у XVII ст. Я. Коменський: "... усе, що тільки можна уявляти для сприйняття чуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, почуте – слухом. Якщо які-небудь предмети одразу можна сприйняти декількома чуттями, нехай вони одразу сприймаються декількома чуттями" [5, с. 164].

Продовжуючи ідею використання наочності в процесі навчання, І. Песталоцці зосередив увагу на психологічних аспектах обґрунтування її необхідності під час цього процесу. Він уважав, що без застосування наочності неможливо досягти правильних уявлень про навколишній світ, ефективно розвивати мислення та мовлення.

Поділяючи думку видатних педагогів, В. Белінський зазначав: "Наочність усі одностайно визначили тепер як найбільш необхідний та потужний помічник у навчанні. Вона полягає в тому, щоб допомогти пам'яті й розумові... Це матеріальний і чуттєвий допоміжний засіб для порятунку... від убивчої, гнітючої здатності, сухого й мертвого відволікання..." [1, с. 348–349]. Мислитель також наголошував, що значення наочності засноване на самій природі людини, у якої найбільш яскраві уявлення про об'єкти – це результат діяльності мозкових органів.

Видатний педагог К. Ушинський розробив власну систему використання наочності в навчальному процесі. Він уважав, що пізнання світу можливе через досвід людини, і воно ґрунтується на впливі зовнішнього середовища на органи чуття особистості. Наочність задіює органи чуття, дає змогу розвивати мислення людини, але необхідно застосовувати її в поєднанні зі словами та книгою.

У радянській педагогіці найбільший внесок у теоретичне обґрунтування застосування засобів наочності, визначення їх функцій та ролі в навчанні зробили наукові школи А. Зільберштейна та Л. Занкова. Дослідник Л. Занков присвятив значну кількість наукових праць проблемі наочності, разом із своїми колегами він зробив ґрунтовне дослідження цього питання, визначив важливу роль наочності в процесі викладання різних предметів. А. Зільберштейн у книзі "Питання наочності у навчанні" аргументував необхідність використання наочних засобів навчання тим, що вони дають можливість: збагачувати учнів і студентів новими уявленнями та вдосконалювати попередні; розвивати спостережливість; формувати наукові по-

няття шляхом виявлення їх істотних ознак; розвивати мовлення; формувати науковий світогляд; розвивати емоційну сферу. У зазначеній роботі автор наголошував, що уміла й продумана реалізація принципу наочного навчання є однією з характерних ознак професійної діяльності викладачів.

В. Євдокимов, один із учнів і послідовників А. Зільберштейна, продовжуючи його дослідження наочності, ґрунтовно розробив різноманітні аспекти проблеми: історію питання, види наочних засобів, умови їх успішного застосування тощо.

Педагогічний словник визначає наочність “як один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ” [3, с. 119]. Під засобами навчання розуміють “предмети, прилади чи їх сукупність, які необхідні для здійснення чого-небудь” [3, с. 120]. Таким чином, у дидактиці в широкому сенсі під засобами наочності мають на увазі все те, що можна сприймати за допомогою зору (зображення на дошці, екрані, макети, схеми тощо), слуху (звукозаписи), інших органів чуття.

З іншого боку, наочність – це властивість людини, що виражає ступінь доступності та зрозумілості психічних образів об’єктів пізнання. Наочний образ виникає не сам по собі, а в результаті активної пізнавальної діяльності людини. Образи уявлення істотно відрізняються від образів сприйняття, причому за змістом перші образи (уявлення) зазвичай багатші за другі (сприйняття), але в різних людей вони різні за ступенем виразності, яскравості, стійкості, повноти. Якість наочних образів уявлення може відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей людини, від рівня розвитку її пізнавальних здібностей, від її знань, а також від якості наочних початкових образів сприйняття.

Існують також образи уяви – образи таких об’єктів, які людина ніколи безпосередньо не сприймала. Однак вони складені, сконструйовані із знайомих і зрозумілих їй елементів образів сприйняття та уявлення. Завдяки образам уяви людина здатна спочатку уявити собі продукт своєї праці та лише потім почати його створення, подумки побачити різні варіанти своїх дій.

Чуттєве пізнання дає людині первинну інформацію про об’єкти у вигляді їх наочних уявлень. Мислення переробляє ці уявлення, виділяє істотні властивості та відносини між різними об’єктами й тим самим допомагає створювати більш узагальнені та глибокі за змістом психічні образи об’єктів, що пізнаються.

Принцип наочності актуальний і в наш час, що доводить розмаїтті видів наочності та їх класифікацій. Наприклад, до класифікації за зовнішніми ознаками вчені й методисти зараховують друковані, екранні, звукові засоби навчання.

Застосовуючи різні параметри, дослідники розрізняють наочні засоби: за характером використаного матеріалу – документальні та художні засоби навчання; за видами сприйняття – зорові, зорово-слухові, слухові; за способами подання матеріалу – технічні й нетехнічні, статичні й динаміч-

ні; за організаційними формами – демонстраційні та роздаткові, за технікою виконання – друковані, екранні, саморобні.

Серед різноманітних видів наочних засобів навчання виділимо графічну, або умовно-графічну, наочність. Графіка – це накреслення письмових чи друкованих знаків, букв; зображення живої мови писемними знаками. До групи умовно-графічних наочних засобів належать схеми, моделі, крейдові креслення, схематичні моделі, типові схеми тощо.

Існуючі підходи до класифікації графічних засобів ґрунтуються, в основному, на врахуванні їх інформаційних особливостей. Так, А. І. Зільберштейн у своєму дидактичному дослідженні виходив із характеру образів, які виникають на основі різних зображень, і поділяв графічні засоби на фотографії, образно-опосередковані ілюстрації (рисунок, картини) і схематично-опосередковані ілюстрації (креслення, схеми, діаграми). На більш широкій основі побудовано класифікацію Б. Ломова, в якій виділено дві великі групи наочно-технічних засобів: натуральні (рисунок) та умовно-схематичні (креслення, діаграми, схеми).

Т. Кудрявцев запропонував класифікувати графічні засоби з урахуванням: а) співвідношення реальних компонентів реального технічного об'єкта й кількості символів, що його заміщають; б) кількості ознак об'єкта (тобто ступеня абстрагування зображення) від реального об'єкта; в) співвідношення між динамічністю й статичністю графічних зображень.

Найчастіше основні види сучасних графічних засобів поділяють на три групи (О. Ботвінников, О. Кабанова-Меллер, І. Якиманська): наочні, або реалістичні (рисунок, фотографії); умовно-схематичні (креслення, ескізи, схеми, діаграми, графіка); символічні (знаки та символи). Головним критерієм для такої класифікації є ступінь абстрагування зображення від реального об'єкта, а також можливість переходу від одного зображення до іншого, що дає змогу порівнювати умови, у яких здійснюється створення образів, оперування ними, виявляти ступінь складності роботи з ними. У цій класифікації враховано лише ті види засобів, які стосуються технічної діяльності. Тому з першої групи виключено картини, а з другої – географічні та топографічні карти. На нашу думку, подана класифікація занадто спрощена, передусім через значне укрупнення другої групи. Дійсно, зараховані до другої групи графічні засоби характеризують певною умовністю, але водночас вони відрізняються за рівнем умовності, не всі з них можна назвати схематичними. Ці наочні засоби відображають об'єкт або у відстороненні від його конкретних особливостей, або через виявлення певних його характеристик. Їх характерною ознакою також можна назвати високий ступінь абстракції.

Значний внесок у методикку використання абстрактної наочності (у вигляді схем) у процесі вивчення гуманітарних дисциплін зробили М. Аппарович, В. Вакурко, П. Гора, Д. Никифоров, Д. Полторак, С. Склярєнко, О. Стражев (історія), Л. Дашко, Л. Зельманова, Г. Іваницька (російська мова), М. Девдера, В. Паламарчук, В. Пономаренко (українська мова),

О. Бандура, О. Лук'янова, С. Лук'янов, М. Мещерякова, Я. Теміз (українська література). Завдяки їх зусиллям визначено роль, функції, прийоми використання схематичної наочності в навчанні, створено зразки схематичної наочності, досліджено результативність навчання з використанням зорових опор.

Загальнодидактичну проблему поєднання слова вчителя й засобів наочності глибоко досліджував Л. Занков. На думку вченого, таке поєднання виключає одноманітність у процесі пізнання, сприяє активізації розумової діяльності учнів завдяки тому, що “аналіз і синтез, абстракція й узагальнення можуть бути як у наочно-образному плані, так і в плані словесно-логічному в їх різноманітних співвідношеннях”.

Останнім часом значно зросла роль нетрадиційної наочності (у вигляді схем) під час вивчення предметів гуманітарного циклу. Вчителі-гуманітарії все активніше застосовують структурно-логічні схеми, але водночас спостерігається брак матеріалів, які б висвітлювали питання технології складання структурно-логічних схем та їх використання саме на уроках гуманітарних дисциплін. Це пов'язано, передусім, зі специфічністю гуманітарних предметів, із їх емоційно-естетичним змістом, вивчати які мовою графічних схем видавалося раніше неможливим.

Останні наукові дослідження свідчать про те, що використання наочності у вигляді схем під час вивчення гуманітарних дисциплін сприяє здобуттю нових знань, є засобом узагальнення та міцного засвоєння навчальної інформації, формування вмінь і навичок систематизації та структуризації навчального матеріалу. При проведенні узагальнення необхідно скористатися мовою символів, схем тощо, які матеріалізують абстракцію. На таку необхідність вказував В. Давидов: “Там, де змістом навчання стають зв'язки й відношення..., реалізується принцип схематизації” [4, с. 385]. Аналогічну думку висловлював і М. Махмутов, розглядаючи роль наочності в реалізації проблемного навчання: “Практика проблемного навчання вимагає активного застосування “необразної”, символічної, опосередкованої, “раціональної” наочності, яка реалізується у формі схематичного (умовного) зображення системи абстрактних понять та їх взаємозв'язку. Така наочність є для учнів ніби інструментом “схоплювання”, узагальненого “бачення” змісту нових абстрактних понять та уявлень і полегшує формування наукових понять” [6, с. 236].

Висновки. Таким чином, донедавна в дидактиці принцип наочності тлумачили односторонньо, а сама наочність зводилася до конкретної або натуральної. У останні роки характер наочності змінився: її розглядають на рівні абстрактного мислення, а отже, вона властива не лише реальному об'єкту, а й логічному знанню. Різновидом такої абстрактної наочності є структурно-логічні схеми.

Використовуючи структурно-логічні схеми, учні та студенти звертають увагу на встановлення зв'язків між поняттями та судженнями, що сприяє більш глибокому й міцному засвоєнню знань. Адже саме зв'язки

речей є справжнім змістом будь-якого пізнання, зокрема такого, яке здійснюється в процесі навчання.

Отже, включення в роботу зорових рецепторів одночасно з вербальним сприйняттям навчального матеріалу допомагає якнайповніше його засвоїти, сприяє активізації використання викладачами-гуманітаріями наочності, зокрема й абстрактної, яка є засобом, що дає змогу включити процеси аналітико-синтетичної діяльності в контекст розумової діяльності та полегшити її.

Проблема абстрактної наочності потребує подальшого дослідження, зокрема щодо визначення поняття “структурно-логічна схема”.

Список використаної літератури

1. Белинский В. Г. Избранные философские сочинения / В. Г. Белинский. – Москва, 1948. – С. 348–349.
2. Великий тлумачний словник української мови. – С. 196, 326.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. А. Красновского. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 652 с.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов – Москва : Педагогика, 1975. – 312 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016.

Кохан Л. В. Особенности использования наглядных средств обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин

В статье представлено дидактическое обоснование одного из важнейших принципов обучения – наглядности. Исследовано влияние наглядности на эффективность процесса познания. Освещены особенности и целесообразность использования различных видов наглядности и приведены их классификации. Выяснена роль наглядности в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Доказано, что использование абстрактной наглядности при изучении гуманитарных дисциплин способствует получению новых знаний, повышению познавательной активности личности, является средством обобщения и прочного усвоения учебной информации, формирования умений и навыков систематизации и структурирования учебного материала.

Ключевые слова: *принцип наглядности, абстрактные методы обучения, наглядность, виды наглядности, графическая наглядность, условно-графическая наглядность, структурно-логические схемы.*

Kokhan L. Usages Features of Visual Learning Tools During Studying Humanities

The article presents the didactic background of one of the most important principles of training – visual aids. The effect of visual aids on cognition has been studied. The specific features and feasibility of using different types of visual aids and their classification have been described. The role of visual aids in the process of studying humanities has been elucidated.

It is proved that the use of abstract visual aids while studying humanities helps to gain new knowledge, to increase cognitive activity of personality, is a means of summarizing and long-lasting remembrance of educational information, competence and skills of systematization and structuring of the educational material. It is observed at the level of

abstract thinking, and thus is intrinsic not only to real objects, but to the logical knowledge too. Such abstract visual aids are structural and logical schemes. Using structural logical charts, pupils and students start paying attention to the linkages between concepts and judgments, which contributes to a deep and durable learning. After all, relationships between things are the true meaning of all the knowledge, including the one that is achieved in the process of learning. It is noted that the inclusion of visual receptors in work simultaneously with the verbal perception of educational material helps students make the most of the learning.

The problem of abstract visual aids requires further study on the disclosure of the meaning of “structural and logical scheme”.

Key words: *the principle of visualization, abstract teaching aids, visual aids, the types of visual aids, graphical visual aids, sign and graphics visual aids, structural and logical schemes.*

ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ГРИ В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

У статті визначено, що класифікація ігор є одним із технологічних етапів використання гри в соціально-педагогічній діяльності, оскільки сприяє розумінню самого феномена гри та дає змогу прогнозувати можливий соціально-педагогічний вплив. Наголошено, що класифікація ігор дає підставу вточнити системи супідрядних ігор того чи іншого цільового призначення, дає можливість орієнтуватися в різноманітті ігрових об'єктів, їх свідомо використовувати. Висвітлено універсальні та вузькоспеціалізовані підходи до класифікації ігор, описано різноманіття типів, видів і класів, які пропонують учені. Зроблено спробу розробки універсальної класифікації ігор, яка охоплює більшість видів ігрової діяльності.

Ключові слова: *гра, класифікація, підхід, клас, тип, вид, ігрова діяльність.*

Сучасні демократичні зміни в суспільстві стали причиною довільного та відкритого застосування гри в межах звичної соціальної діяльності для всіх категорій населення. Гра інтегрується в працю, художню та наукову творчість, інші сфери життя людини. Збільшення кількості ігрових проявів, розгалуження використання гри як загальнолюдського феномена, її творчий потенціал створюють велику кількість ігрових одиниць, які потребують уваги та структурування. Класифікація ігор є одним із технологічних етапів її використання в діяльності соціального педагога, оскільки сприяє розумінню самого феномена гри та дає змогу прогнозувати можливий соціально-педагогічний вплив.

Феномен гри є об'єктом вивчення філософії, соціології, психології та педагогіки. Гра є об'єктом філософо-культурологічних досліджень таких учених: Аристотель, Дж. Локк, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Ф. Шиллер. Соціальну значущість гри в різних педагогічних аспектах розглядали І. Іванов, Л. Коваль, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський. Методичні розробки творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку, здійснили О. Газман, І. Іванов, В. Караковський, Л. Коваль, Л. Куликова, Г. Селевко, В. Шмаков. Класифікація ігор була об'єктом вивчення Ю. Бабанського, Д. Лордкипанідзе, В. Оконя, Є. Перовського.

Класифікація ігор допомагає усвідомити структуру та функції гри, чітко орієнтуватися в ігровому просторі та добирати доцільний ігровий матеріал. **Мета статті** – визначити основні напрями наукового пошуку в проблематиці класифікації гри та розробити власну класифікацію, яка може мати універсальний характер.

Гра є поліфункціональним явищем, відіграє різноманітні ролі в житті людини та суспільства, тому має велику кількість класоутворювальних

ознак. Виходячи з цього, ймовірність єдиної та кінцевої класифікації мінімізується. Визначимо головні чинники, що ускладнюють класифікацію ігор. Різноманітність форм і видів ігор, яку пояснюють прикладним характером гри як форми дозвілля, зумовлює велику кількість варіантів класифікацій, тому що ігровий елемент присутній майже в будь-якій діяльності людини. У свою чергу, акцентовані, чітко окреслені ігри присутні переважно в дозвіллі. Вони відображають загальнолюдські, національні, етнографічні, географічні, історичні й територіальні особливості. Складність класифікації ігор полягає також у тому, що вони відрізняються одна від одної не тільки формальною моделлю, набором правил, кількісними показниками, а й, насамперед, цілями. Ігри з однаковими правилами, інформаційною базою можуть бути досить різними, якщо використовуються в різних цілях: в одному випадку – для аналізу функціонування системи, в іншому – для навчання учнів, у третьому – як тренінг для прийняття рішень у ситуаціях, що моделюються, у четвертому – для розваги тощо.

Наступним фактором, що ускладнює класифікацію ігор, є те, що вони, як і будь-яке явище культури, зазнають впливу серйозної динаміки процесу будь-якої нової формації, ідеології різних соціальних груп. Збагачення культури дозвілля завжди є передумовою розвитку суспільства. Але це збагачення може бути суперечливим, на нього здатні впливати примус, заборони, мода тощо.

Починаючи класифікувати ігри, треба враховувати, що вся ігрова діяльність (від елементарних ігрових дій до глобальних комп'ютерних ігор) поділяється на два основних типи – природна й штучна, до того ж перша обумовлює другу та є немовби джерелом наступного “дерева” ігор.

У своєму дослідженні ми будемо розглядати класифікацію власне штучних ігор, тобто створених за участю людини. Виходячи з цього, підставами для класифікації можуть бути основні константи гри – зовнішні очевидні її ознаки.

Класифікація – розподіл предметів якогось роду на класи відповідно до найбільш суттєвих ознак. Класифікувати ігри – це створити (об'єднати) порядки ігор, сопідлеглих їх призначенням, складених на основі обліку принципальних і загальних ознак і закономірних зв'язків між ними. Класифікація ігор повинна дати можливість орієнтуватися в масиві ігор, давати про них точну інформацію [1].

Об'єкт можна класифікувати за видом, типом і класом. У процесі класифікації ігор ці категорії набувають такої специфіки. Вид спрямовує увагу на принципальну відмінність цього об'єкта від інших. Він включає в себе різновид, варіант виду. Тип – форма чого-небудь, одиниця розчленування груп і предметів, явищ, об'єднаних зовнішніми або внутрішніми рисами, стандартність властивостей об'єкта. Тип – узагальнений образ у цьому випадку гри. Клас – сукупність, група предметів, явищ, які мають загальні ознаки, рівні, залежно від яких визначають місце об'єкта в низці подібних, система ієрархії явищ, загальноновизнане, “класичне”, згідно з чим

здійснюють класифікацію. Клас відображає місце об'єкта в низці схожих на нього предметів [1]. По відношенню до класифікації феномена гри, на нашу думку, логічнішим буде використання поняття “вид”, адже саме воно відображає сутність гри, вбирає в себе типи, приклади, форми.

Польський педагог Я. Корчак зазначав: “Навіть ігри як дещо серйозне не дочекалися солідних клінічних досліджень» [2, с. 72]. Розглядати безкінечну кількість варіацій, стратегій гри, відповідних окремому віку, або безвікові ігри дійсно дуже важко. І все-таки такі спроби відбувалися.

Основоположниками класифікацій ігор вважають К. Гроса та А. Гомм. К. Грос поділяє ігрові явища на чотири групи: бойові, любовні, наслідувальні, соціальні. Групування ігор за такими видами побудовано на різнорідних критеріях, насамперед, на ідеї соціальної діяльності. Англійська дослідниця ігор А. Гомм поділяє всі ігри на дві групи: ігри драматичні та ігри, що побудовані на “спритності та вдачі” [3].

У класифікації А. Гомм драматичні ігри мають п'ять горизонтальних прийомів оформлення: лінійне, кругове, арочне, спіральне й довільне. За вертикаллю дослідниця поділяє ігри на 25 рубрик: ігри весільні; ігри, побудовані на залицянні та любові; ігри в “фортецю”; поховальні ігри; землеробні; торгові; релігійні; ігри – табу; природні; ігри з відгадуванням; ігри з магією; жертвоприношення; наслідування спорту; наслідування тваринам; ігри з відьмами та викраденням дітей; риболовні; ігри з м'ячем тощо. Елементи цієї класифікації не піддаються групуванню та, на нашу думку, подані алогічно [4].

Більшість класифікацій ігор у історичній науковій літературі або інтуїтивні, або робляться на конкретно зібраному матеріалі ігор, спеціально під цей матеріал. У педагогічній енциклопедії надано таке визначення: “В педагогічній літературі прийнято розрізняти ігри предметні, сюжетні, рухливі й дидактичні. У свою чергу, сюжетні ігри поділяють на рольові, режисерські та ігри – драматизації” [5]. Такий підхід, на нашу думку, не може охопити все багатство ігрової практики. Він є застарілим.

Й. Хейзінга вперше представив у літературі ігри соціального характеру – “вищі форми гри”. Він пропонує включити в системи класифікації модельно-соціальні ігри: гру-еротику, гру-правосуддя, гру-театр, гру-поезію, гру-дипломатію, гру-війну тощо. Його думку також поділяє Е. Берн, який вважає, що природа в процесі еволюції встановила такий тип ігор, який, зокрема, називають сексом. Його він вважає інструментом ігрової поведінки, адже сексуальні ігри – це вправи в сексуальному звабленні, експлуатації, перемозі, розрядці, насолоді. В його підході в основі класифікації соціальних форм життя лежать “сюжети життя”: війна, любов, дипломатія тощо. [6].

Дитячі ігри за весь період радянської формації мали обмеження у зборі та класифікації. Поділяємо думку відомого психолога А. Леонтєва, який стверджував: “... щоб підійти до аналізу конкретної ігрової діяльності дитини, потрібно встати на шлях не формального переліку тих ігор, у які

вона грає, а проникнути в їхню дійсну психологію, у зміст гри для дитини. Тільки тоді розвиток гри виступить для нас у своєму щирому внутрішньому змісті” [7, с. 496]. Дійсно, психологія та зміст гри суперечливі й багатомірні, але в кожній грі (типі, виді, класі) закладено людською практикою ті “опори”, які визначають її місце в житті людини, її значення й призначення. Можна виділити працю радянського педагога П. Лесгафта. Він підійшов до вирішення цього питання, керуючись основною ідеєю про єдність фізичного та психічного розвитку дитини. На його думку, “... перші ігри дитини бувають завжди імітаційними: вона повторює те, що сама помічає в навколишньому середовищі, та урізноманітнює ці заняття за ступенем своєї впливовості, за ступенем розвитку фізичних сил і вмінь ними користуватися... При цьому дуже важливо, щоб гра не мала призначення “дитині від дорослих”, щоб дитина сама зі своїми товаришами повторювала те, що сама бачила і з чим зустрічалася. Таким чином, дитина набуває вмінь розпоряджатися власними силами, міркувати над своїми діями та за допомогою набутого таким способом досвіду може вирішувати проблеми, з якими вона зустрічається на своєму життєвому шляху” [8].

У радянській педагогіці питання про класифікацію дитячих ігор було порушено в працях Н. Крупської. У своїх статтях вона виділяє ігри, які створюють власне діти (вільні, самостійні, творчі), та організаційні, з готовими правилами [9]. Також цікаву спробу класифікації здійснив на початку 30-х рр. збирач ігор В. Всеволодський-Гернгрос, який увесь світ ігрових явищ поділив на три основні формальні види, пов’язані з особливою категорією суспільної практики: ігри драматичні, спортивні та орнаментальні. Також він пропонує ще три проміжних типи: спортивно-драматичні, орнаментально-драматичні та спортивно-орнаментальні, вважаючи їх найбільш поширеними. В. Гернгрос у своєму збірнику “Ігри народів СРСР” класифікує практично народні ігри, тобто ігри селянства та “народів, що були в пригнобленні царського уряду”, у тому класово недиференційованому складі, у якому їх розуміла буржуазна етнографія. Класовий підхід В. Гернгросса науково наївний. Так, драматичні ігри він поділяє на 1) виробничі: мисливські та риболовецькі, скотарства й птахівницькі, землеробські, 2) побутові: суспільні (війна, влада, торгівля, школа та ін.) і родинні; 3) орнаментальні; 4) спортивні: прості змагання, змагання з предметами. І все-таки в цілому праця В. Гернгросса монографічна і має великий фактичний матеріал [10].

На думку відомого теоретика й практика ігрової діяльності С. Шмакова, краща системна класифікація ігор була зроблена Е. Добринською та Е. Соколовим. Ці автори класифікують ігри “за змістовною ознакою” (військові, спортивні, художні, економічні, політичні); “за складом і кількістю учасників” (дитячі, дорослі, індивідуальні, парні, групові в окремих випадках); пропонують розрізняти ігри за тим, які здібності вони виявляють і тренують у людини (фізичні, інтелектуальні, змагальні, творчі). Саме Е. Добринська та Е. Соколов виділяють ігрові методи навчання.

Е. Соколов пропонує також поділяти ігри на ті, що “звільнюють”, і “екстатичні”. У першому випадку виявляється тенденція до звільнення від середовища, до створення особливого ігрового світу. У другому – злиття з середовищем, розчинення в ньому. До першого роду ігор автор зараховує карти, шахи, карнавали, всілякі трюки – різноманітні ігрові дії, у яких “закопи природи” як би виносять за дужки. До другого – скачки, каруселі, вожіння, танці – коли людина прагне “підключити” себе до природних стихій [11].

Відомий західний дослідник Р. Кайюа запропонував класифікувати ігри за стратегічним принципом. По-перше, він виділяє ігри, засновані на змагальності (стратегія конкуренції). Сюди належать різноманітні спортивні ігри, ігри-змагання в ерудиції, спритності. Другу групу утворюють ігри, що мають у своїй основі виконання ролі, наслідування (стратегія театралізації або драматизації). Третя група – гра шансу, гра випадку (стратегія шансу). На відміну від першого типу ігор, виграшу досягають тут не через боротьбу, а через операції з числовими та іншими невизначеностями. Саме в цей тип ігор людина входить особливо легко. Вона відчуває, що іноді всі теорії випадкових чисел не діють, а є деяка сила, що існує ззовні. Якщо увійти до стану резонансу з нею, упіймати частоту її вібрації, випадок стане керованим. Гра випадку стикається тут із найвищою грою духу. Остання група – це ігри, засновані на ефекті руху – “запаморочливі”. До цього класу належать, наприклад, спуски з гір і з перил сходів, кружляння в парах, взявшись за руки, катання на каруселях, гойдалках, великих атракціонах (стратегія руху) [12].

Спробуємо додати до ідей Р. Кайюа ще декілька стратегій, які логічно доповнюють канву його розсудів. Зокрема, разом із стратегією наслідування й виконання ролей (драматизацією) можна виділити, на нашу думку, стратегію позиційності, коли учасники діють у грі у відповідності не стільки з роллю, скільки з вибраною або прийнятною для них позицією і стратегією імітаційності. До цієї стратегії належать ігри, основу яких становить імітація якихось екстремальних умов, де є необхідність вирішувати проблему виживання, боротьби за своє існування. Підсумком цих ігор часто буває вердикт експертів про “смерть” когось із учасників, що не впоралися з ігровим завданням.

Розглядаючи праці сучасних авторів Р. Кайлоіса, Г. Кунца, Г. Селевко, можна прийняти за аксіому загальноприйнятий підхід поділяти всі ігри дітей і дорослих на дві, а на нашу думку, на три великі групи:

1. Ігри з готовими “твердими” правилами.
2. Ігри “вільні”, правила яких устанавлюють у процесі ігрових дій.
3. Ігри, у яких наявні й вільна ігрова стихія, і правила, прийняті як умова ігри, і ті, що виникають у її процесі.

Такий розподіл частково умовний, тому що практично в кожній грі є “вільне”, творчий початок і правила (або позначки правил).

За практичною спрямованістю ігри поділяють на дві групи: за мотиваційними й за змістовно-процесуальними критеріями.

У першій з них акцентовано на об'єктах впливу гри (сенсорні, рухові, соціальні, розважальні), друга група базується на змісті та способах здійснення ігор (рухливі, малорухливі, інтелектуальні, музичні, сюжетно-рольові, забави, атракціони, конкурси тощо). Обидві класифікації ігор співвідносяться між собою, і назви груп, до яких одночасно мають приналежність ігри, допомагають у розумінні мотиваційного, змістового й процесуального аспектів.

Наприклад, реалізація функцій соціальних ігор може здійснюватися через рухливі, музичні, сюжетно-рольові, конкурсні ігри. Але в цій класифікації не акцентовано на власне ігрових параметрах: ігровому хронотопі, розвитку ігрового простору тощо.

Проаналізувавши наукову літературу із зазначеної проблеми, можна стверджувати, що вчені класифікують ігри за такими ознаками: за ступінню гармонії серед гравців; за кількістю часу, який витрачено на гру; за змістом; за видом організації; за кількістю учасників; за наявністю правил; за матеріалом, що використовують; за психодинамічними характеристиками; за гнучкістю; за інтенсивністю гри; за наявністю виграшу; за кількістю стратегій у грі; за характером взаємодії гравців; за станом інформації; за змістовною ознакою; за предметною сферою; за характером педагогічного процесу; за видом діяльності; за ігровим простором; за гендерною ознакою; за структурою ігрової моделі; за місцем проведення; за кількістю ходів; за ступінню керування; за наявністю чи відсутністю аксесуарів (реквізиту).

Проаналізувавши велику кількість ігор та їх класифікацій, ми дійшли висновку, що для нашого наукового дослідження потрібна своя, доступна й проста класифікація ігор, яка зручна в користуванні та враховуватиме лише основні їх ознаки (таблиця).

Таблиця

Ознаки	Види
За видом діяльності	Фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні, психологічні
За характером педагогічного процесу	Навчальні, тренувальні, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвиваючі, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні
За характером ігрової методики ігри	Предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації
За ігровим середовищем	Настільні, кімнатні, вуличні, на місцевості, комп'ютерні та із ТЗН, з різними засобами пересування
За наявністю кінцевого результату	Кінцеві, нескінченні
За характером виграшу	Матеріальні, нематеріальні
За характером діяльності	Спортивні, логічні, розважальні, ділові, комп'ютерні, рольові
За умовами гри	З чіткими правилами, з гнучкими правилами, вільні, творчі

Висновки. Отже, спроби класифікувати ігри здійснювали впродовж довгого періоду, але вони мали хаотичний або частковий характер. Проблема класифікації ігор залишається актуальною, її неможливо цілком вирішити. Це зумовлено динамічним розвитком людської культури, де гра є обов'язковим елементом, а відповідно – великою кількістю прикладів нових видів і класів ігор, які потребують додаткового та суттєвого вивчення. Гра є продуктом творчої людської діяльності, тому неможливо підвести ігри під систему якихось параметрів чи ознак або систематизувати в тому чи іншому виді. Ми пропонуємо дещо спрощену класифікацію, намагаючись взяти за основу лише основні параметри. Такий підхід дає змогу швидко та оперативно класифікувати більшу кількість ігор, він є зручним у використанні. Ігри, які не входять до цієї класифікації, можна розглянути індивідуально. Подальшими напрямками наукової розвідки є функціонал ігор та їх соціалізаційні можливості в тимчасовому колективі.

Список використаної літератури

1. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – Москва : Новая школа, 2004. – 240 с.
2. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – Москва : Политиздат, 1990. – 492 с.
3. Groos K. Die Spiele Der Menschen / K. Gross. – Kessinger Pub Co, 2010. – 546 p.
4. Gomm A. The Traditional Games of England, Scotland and Ireland / A. Gomm. – New York : Cornell University Library, 2009. – 470 p.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
6. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга ; пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; коммент. Д. Э. Харитоновича. – Москва : Прогресс-традиция, 1997. – 416 с.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
8. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / П. Ф. Лесгафт ; ред. кол.: Г. Г. Шахвердов (отв. ред.) и др. – Москва : Физкультура и спорт, 1951–1956. – Т. 1: Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. – Ч. 1. – 1951. – 441 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
10. Артемова Л. В. Вчися граючись / Л. В. Артемова. – Київ : Томіріс, 1995. – 112 с.
11. Добринская Е. И. Свободное время и развитие личности: в помощь лектору / Е. И. Добринская, Э. В. Соколов. – Ленинград : Знание, 1983. – 32 с.
12. Ермолаева М. Г. Игра в образовательном процессе : методическое пособие / М. Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2005. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Куликовский С. С. Проблема классификации игры в современной научной мысли

В статье обозначено, что классификация игр является одним из технологических этапов использования игры в социально-педагогической деятельности, поскольку содействует пониманию самого феномена игры и даёт возможность прогнозировать возможное социально-педагогическое влияние. Отмечено, что классификация игр помогает уточнить системы соподчиненных игр того или иного целевого предназначения, разрешает ориентироваться в разнообразии игровых объектов, позволяет созна-

тельно их использовать. Раскрыты универсальные и узкоспециализированные подходы к классификации игр, описано разнообразие типов, видов и классов, которые предлагают ученые. Сделано попытку разработать универсальную классификацию игр, которая охватывает большую часть видов игровой деятельности.

Ключевые слова: игра, классификация, подход, класс, тип, вид, игровая деятельность.

Kulykovsky S. Problem of a Classification Games in Modern Scientific Thought

Modern democratic changes in society have led to free and open involvement of the game within the usual social activities for all groups. The game is integrated into the work, artistic and scientific creativity and other areas of life. Increasing the number of gaming displays, branching using the game as universal phenomenon, its creativity, creates a large number of game units that need attention and structuring. Classification of games is one of process steps used in the game of social pedagogue as promotes understanding of the phenomenon of play and to predict the possible socio-pedagogical influence.

Classification of games helps to understand the structure, function of the game, a clear focus in the gaming space, and adopt appropriate gaming material. The games are divided into two groups in a practical orientation: the motivation and the content-procedural criteria. The first one focuses on the game receptors (sensory, motor, social, entertainment); the second group is based on the content and methods of games (mobile, inactive, intelligent, musical, role-playing, games, rides, contests, etc.). Both games classification relate to each other and the names of groups that are simultaneously belong game, help in understanding motivation, semantic and procedural aspects. The article is highlighted the universal and highly specialized approaches to classifying games, describing the variety of types, kinds and classes offered by scientists. An attempt to develop a universal classification of games, covering most types of play.

Key words: game, classification, approach, class, type, type, game activities.

УДК 373.2.015.31:17.026

Н. В. МЕРКУЛОВА

кандидат педагогічних наук, викладач
Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Богдана Хмельницького

А. С. КОТЛЯР

вихователь

НВК “Марто-Іванівський ЗНЗ І–ІІ ст. – ДНЗ”

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ В ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ РОБОТИ З РІЗНОВІКОВИМИ ГРУПАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито проблему формування культури поведінки у дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами; проаналізовано поняття: культура, культура поведінки, цінності, моральні цінності; визначено особливості інноваційних педагогічних технологій з формування культури поведінки в дошкільників.

Ключові слова: культура, культура поведінки, цінності, моральні цінності, різновікова група.

Реалізація сучасним дошкільним навчальним закладом освітніх стандартів вимагає творчих пошуків, пов'язаних із подальшим розвитком педагогічної науки. Основним у цьому процесі стає створення нових проектів, розкриття внутрішніх зв'язків, які існують між навчанням і відповідним характером розвитку особистості. Одним із визначальних чинників забезпечення всебічного розвитку дитини є формування змісту виховання з урахуванням вимог часу й тенденцій суспільного розвитку. У цьому контексті важливим стає той факт, що саме в дошкільному дитинстві починають формуватися такі моральні цінності: гуманність, милосердя, доброзичливість, працелюбство, правдивість, чесність.

Особливості формування культури поведінки в дітей дошкільного віку схарактеризовано в наукових розвідках Н. М. Горопахи, Н. В. Гузій, Н. Ф. Денисенко, І. М. Дичківської, С. Г. Карпенчук, А. І. Кузьмінського, В. І. Лозової, О. Я. Новак, В. Л. Омеляненко, О. І. Пометун, Т. І. Поніманської, Т. М. Степанової, Г. В. Троцько, М. М. Фіцули, В. В. Ягупова та ін.

Мета статті – визначити особливості формування та розвитку культури поведінки в дошкільників.

Вимоги сучасного дошкільного навчального закладу орієнтують підготовку дошкільників на всебічне становлення, зокрема на розвиток їх культури поведінки в аспекті інноваційних підходів до організації виховної роботи. Зазначимо, що на сьогодні Державний стандарт дошкільної освіти України полягає в низці вимог до дітей дошкільного віку. Так, дитина повинна вміти домагатися успіху, оволодіти універсальними компетентностями, наприклад, соціокультурною. Для з'ясування проблеми формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими гру-

пами варто визначити сутність понять “культура”, “культура поведінки”, “цінності”, “моральні цінності”. Згідно з українським педагогічним словником, культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, духовної творчості [3, с. 182].

У контексті проаналізованих підходів Т.Р. Гуменникова зазначає, що культура поведінки – це складова культури, яка є зовнішнім проявом духовного багатства особистості та її внутрішнього світу [4, с. 38]. Теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що “цінності – найважливіші компоненти людської культури поряд із нормами та ідеалами” [8, с. 294]. Водночас потрібно зауважити, що моральні цінності – це певні ідеї та явища, що мають значущість для людини та суспільства [7, с. 382].

Вивчення тенденцій формування культури поведінки в дошкільників потребує з'ясування особливостей та специфічних закономірностей цього процесу. Водночас аналіз наукових праць і професійного досвіду засвідчив, що успішність означеного педагогічного процесу визначається педагогічно доцільним плануванням. Відзначимо, що плани повинні передбачати роботу з формування культурно-гігієнічних навичок, виховання культури поведінки дітей, певні трудові доручення дітей, роботу щодо закріплення трудових умінь. З огляду на це зауважимо, що планування навчально-виховного процесу в різновікових групах має певні особливості. Загальновизнаним є факт, що “у процесі роботи з дітьми різного віку педагогові легше відійти від уніфікації й приділяти більше уваги індивідуально зорієнтованому вихованню, а опосередковано – через старших дітей – передавати молодшим набутий досвід міжособистісних взаємин, інформацію про норми та правила поведінки, валеологічні навички; розвивати розумово” [9, с. 3].

Таким чином, у період модернізації та реформування дошкільної освіти в Україні великого значення набувають пошуки механізмів взаємодії дошкільників у різновіковій групі. Аналіз педагогічної літератури, практичні спостереження доводять, що педагогічна діяльність у різновікових групах є також і досить складною, оскільки вимагає від вихователя високої професійної майстерності, знання специфіки роботи з дітьми різного віку, уміння співвідносити програмові вимоги з індивідуальними особливостями вихованців, здатності розуміти та бачити кожного малюка, а також усю групу в цілому [9; 10]. На підставі всебічної рефлексії наукової літератури й реального практичного досвіду підсумовано, що формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами вимагає особливого підходу вихователів до організації виховної роботи. Крім того, виховання є одним із головних чинників формування особистості дитини, завдяки якому реалізується програма її соціалізації, розвиваються природні задатки та здібності [10, с. 28]. Нам імпонує позиція К. Д. Ушинського про те, що важливим в організації педагогічної діяльності є виховання та особистість вихователя. Видатний учений наголошував, що “жодні статuti та програми, жоден штучний організм закладу, як би хитро він не був вигаданий, не може замінити особистості вихователя у справі виховання” [15, с. 33].

Згідно з поглядами Л. М. Толстого, творчі та моральні можливості дітей розкриваються тільки тоді, коли вони стають учасниками педагогічного процесу. На думку вченого, діти здатні виявляти індивідуальність, можуть поводитися культурно, а в майбутньому вирішувати складні життєві проблеми. Л. М. Толстой стверджував, що любов вихователя допоможе розвиткові самосвідомості дитини та зумовить становлення високоморальної особистості [13, с. 29]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять погляди В. О. Сухомлинського, який наголошував: “виховання – це багатогранний процес постійного духовного збагачення та відновлення і тих, хто виховується, і тих, хто виховує” [12]. Видатний український учений зазначав, що моральне виховання повинно починатися з дитинства, оскільки рівень вихованості особистості залежить від того, як виховували її в дитинстві. Науковець Н. Д. Бабич зазначає, що культура поведінки дошкільників взаємопов’язана з внутрішньою культурою особистості та її загальноприйнятими звичаями. Безпосередньо внутрішня культура поведінки дитини багато в чому визначає зовнішню поведінку. Крім того, зовнішня поведінка впливає на внутрішню культуру, змушуючи кожну дитину бути витриманою та дисциплінованою. Н. Д. Бабич зауважує, що недбалість у зовнішньому вигляді, безтактність, брутальність і неухважність формують негативні якості особистості. У зв’язку з цим із раннього віку необхідно навчити дітей використовувати в житті основні правила культури поведінки [1]. За даними Н. І. Скрипник, у процесі формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами виникає низка суперечностей, зокрема між об’єктивною потребою гуманізації дошкільного виховання й недостатньою розробкою відповідного змістового й методичного забезпечення; вагомими можливостями суспільства та сім’ї щодо виховання в дошкільників толерантності та недостатньою підготовленістю дорослих вирішувати окреслену проблему; необхідність формування в дошкільників толерантних стосунків і традиційними підходами до виховного процесу в дошкільних навчальних закладах [11, с. 4]. Досліджуючи діагностику вихованості культури поведінки дошкільників у різновіковій групі, М. В. Заячківська стверджує, що “діти ознайомлені з основними правилами культури поведінки, ввічливими звертаннями, елементами мовного етикету, однак не завжди правильно оцінюють проблемні ситуації та можливі шляхи їх вирішення, простежується недостатньо сформоване мотиваційно-ціннісне ставлення до дотримання моральних і культурних норм, зацікавленість дітей у спільній діяльності, наявні труднощі в дотриманні правил культури поведінки, повсякденному практичному застосуванні набутих знань і вмінь” [6, с. 74]. Зазначимо, що дошкільний навчальний заклад – провідна соціальна інституція, в якій діти дошкільного віку отримують не лише елементарні знання, вміння та навички, а й набувають основи культури поведінки. Водночас у більшості сучасних дошкільних навчальних закладів ще зберігаються традиційні підходи, спрямовані на передачу знань про культуру поведінки дітей у соціальному середо-

вищі. Реалії сьогодення порушують принципово нові вимоги до вихователів дошкільних навчальних закладів. Однією із найважливіших якостей вихователя, умов успішності його як професіонала є готовність до впровадження інноваційних методів і форм виховання дошкільників [5]. Науковці та практики доводять, що формування культури поведінки дітей у різновікових групах засобами та методами інноваційних педагогічних технологій має стати першочерговим завданням дошкільників навчальних закладів. Модернізації підлягають зміст, форми й методи навчання та виховання дошкільників, що мають зважати на досягнення сучасної науки й практики в галузі інноваційної діяльності вихователя. Проаналізувавши наукові роботи вчених і професійний досвід вихователів у дошкільних навчальних закладах, підсумуємо, що необхідність змін у системі навчання та виховання дошкільників у різновіковій групі усвідомлюють більшість керівників навчальних закладів, але їх інноваційна педагогічна активність часто залишається недостатньою, і, більше того, нерідко вони займають пасивну вичікувальну позицію стосовно впровадження інновацій. У результаті все наочніше проявляється суперечність між сучасними підходами до розвивального навчально-виховного процесу та усталеними традиціями навчання та виховання дошкільників. Наголосимо, що основою формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами є відбір такої педагогічної технології, яка повинна бути гуманітарно-освітньою та впровадженою за допомогою принципу діалогічної взаємодії в навчанні та вихованні. Підґрунтям для реалізації інноваційних педагогічних технологій з формування культури поведінки в дошкільників є такі нормативно-правові документи: Конституція України (1996 р.), Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття” (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Закони України “Про охорону дитинства” (2001 р.), “Про інноваційну діяльність” (2000 р.). Так, реалізація Національної доктрини розвитку освіти вможлиблює “перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства” [14].

Отже, носіями педагогічних інновацій з формування культури поведінки в дошкільників у різновіковій групі є творчі особистості, здатні впроваджувати нові педагогічні технології; проводити частковий моніторинг ефективності реалізації ідеї; фіксувати діагностичні дані та зіставляти їх з показниками ефективності; звітувати на засіданнях науково-методичних рад про хід і апробацію програми; оприлюднювати результати свого пошуку на семінарах-презентаціях, у матеріалах публікацій; брати участь у науково-практичних конференціях [2, с. 16]. Проаналізувавши сучасний стан проблеми формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на виконанні таких завдань дошкільних навчальних закладів: 1) вихователі дошкільних навчальних закладів повинні постійно підвищувати рівень

професійної майстерності в контексті роботи з різновіковими групами; 2) важливим завданням для вихователів є дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин у системі “дорослий – дитина”, “дорослий – діти”; 3) створення та підтримання сприятливого психологічного клімату в різновіковій групі; 4) формування культури поведінки в різних умовах життєдіяльності дитини; 5) використання вихователями системи інноваційних педагогічних технологій має стати головним результатом набуття дошкільниками основних навичок культури поведінки.

Висновки. На підставі дослідження можна зробити висновок про те, що сьогодні важливим для вихователів є не тільки впровадження інноваційних педагогічних технологій, а й наявність творчого вміння вирішувати проблеми формування культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами. Завдяки аналізу педагогічної літератури, присвяченої обґрунтуванню культури поведінки в дошкільників в умовах роботи з різновіковими групами, підсумовано, що попри сформований науковий фонд нині недостатньо розроблено питання специфіки професійної діяльності вихователя в сучасному дошкільному навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 201 с.
2. Ващенко Л. Поліструктурність управління інноваційними процесами / Л. Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 23–24 (455–456). – С. 11–16.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гуменникова Т. Р. Українські національні традиції як засіб формування першоснов моральної культури / Т. Р. Гуменникова // Початкова школа. – 2003. – № 1. – С. 38–40.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Заячківська М. В. Діагностика вихованості культури поведінки дітей старшого дошкільного віку у різновікових групах / М. В. Заячківська // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць / ред. кол. В. П. Андрущенко (голов. ред.) та ін. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 68–74.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Март ; Ростов-на-Дону : Март, 2005. – 448 с.
8. Культурология. XX век : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. Левит. – Санкт-Петербург : Университетская книга : ООО Алетейя, 1998. – Т. 2: М–Я. – 370 с.
9. Михайлова А. І. Організація роботи з дітьми різновікових груп : методичний посібник для вихователів дошкільних закладів / А. І. Михайлова, Е. М. Кушнарченко, Н. В. Губанова. – Харків : Ранок, 2008. – 64 с.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
11. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : монографія / Н. І. Скрипник. – Умань : Візаві, 2012. – 153 с.
12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1979. – Т. 4. – 670 с.

13. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : Педагогика, 1989. – 544 с.
14. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
15. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова [и др.]. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2016.

Меркулова Н. В., Котляр А. С. Формирование культуры поведения у детей дошкольного возраста в условиях работы с разновозрастными группами как педагогическая проблема

В статье раскрыта проблема формирования культуры поведения у детей дошкольного возраста в условиях работы с разновозрастными группами; проанализированы понятия: культура, культура поведения, ценности, нравственные ценности; определены особенности инновационных педагогических технологий по формированию культуры поведения у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: культура, культура поведения, ценности, моральные ценности, разновозрастная группа.

Merkulova N., Kotlyar A. Formation of Culture Behavior between Preschool Children in the Conditions of Work with Different Age Groups as a Pedagogical Problem

The article deals with the problem of creating a culture of behavior between preschool children in the conditions of work of different ages groups; analyzes the concepts: culture, culture of behavior, values, moral values; the features innovative pedagogical technologies in creating a culture of behavior between preschool children. The analysis of scientific sources gives reason to believe that modernization processes violate the new requirements for education of children in the spirit of universal and national traditions, cultural organizations focused behavior in preschool children. The problem of creating a culture of behavior between preschool children in terms of groups of different ages has always been one of the urgent, and in current conditions, given the decline of moral values, low overall culture of children, it is of particular importance. After analyzing the current state of the problem of creating a culture of behavior in preschool children in the conditions of work of different ages groups consider it appropriate to focus on tasks such pre-schools, creating a culture of behavior in different conditions of life of the child; teachers use educational technology system innovation should be the main result of the acquisition of basic skills preschoolers cultural behavior. Carriers pedagogical innovations are creating a culture of behavior between preschool children in different age group are creative individuals who are able to introduce new teaching technologies; conduct partial monitoring the effectiveness of implementation ideas.

Key words: culture, culture of behavior, values, moral values, different age group.

УДК 37.02[378+621.31]

Н. А. НЕСТОРУК

кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії
Соледарський професійний ліцей

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті з'ясовано педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в практиці освітнього середовища та презентовано реальні результати розвитку технічної творчості на його засадах.

Ключові слова: *технічна творчість, компетентнісний підхід, умови, принципи, інтеграція, міжпредметні зв'язки.*

Зміни в характері та змісті трудової діяльності більшості професій на українському ринку праці, його поступове зближення з європейськими ресурсними й освітніми структурами зумовлюють потребу в якісних змінах у змісті професійної освіти, посилення її практичної спрямованості, формування компетентності випускників професійних закладів освіти в контексті інформаційного й соціокультурного розвитку сучасного суспільства [6].

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти України зазначено, що навчання майбутніх кваліфікованих робітників має здійснюватися за умов інтеграції певних видів підготовки. Підготовка кваліфікованих робітників у ПТНЗ України за останні роки зазнає суттєвих змін, які пов'язані з появою нових професій та формуванням сучасного ринку праці, інтеграцією знань із суміжних галузей діяльності людини, впровадженням і використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Підготовка за професією вимагає узгодженості знань, які стосуються техніки, технології та економіки сучасного виробництва, набуття певних ключових компетентностей. Це, передусім, передбачає науково обґрунтоване проектування навчальних планів і програм, забезпечення їх раціональної структури, дидактично доцільного поєднання загальноосвітніх, загальнопрофесійних, професійно-орієнтованих (спеціальних) предметів, узгодженості програм взаємопов'язаних дисциплін, професійної спрямованості навчання на засадах компетентнісного підходу. З огляду на це специфіка навчально-виробничого процесу в ПТНЗ полягає в тому, що важливу роль відводять міжпредметним зв'язкам, а саме – інтеграції фундаментальних і спеціальних знань. Їх встановлення та реалізація забезпечує виконання основних завдань системи ПТО щодо підвищення рівня загальної освіченості учнів ПТНЗ і сформованості їхньої професійної компетентності на відповідному освітньому рівні [2, с. 7]. Освітні кваліфікаційні рівні відображено в Національній рамці кваліфікації (ст. 8) і Законопроекті “Про професійну освіту” [4].

Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань за конк-

ретних умов. Уведення поняття “компетентність” у практику ПТО дасть змогу вирішити типову для української професійної школи проблему, коли учні ПТНЗ, опанувавши набором теоретичних знань, відчувають значні труднощі в їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій.

Різні аспекти, пов’язані з формуванням професійних компетентностей і професіоналізму, було розглянуто в працях Н. Ерганової, А. Касперського, О. Коваленко, М. Корця, Н. Корягіної, М. Михнюк, Н. Ничкало, Н. Самойленко, В. Стешенка, Л. Тархан, О. Торубари, В. Ягупова, С. Яшанова та інших. Однак цю проблему не варто вважати вирішеною остаточно, оскільки соціокультурний розвиток суспільства швидко змінює структуру та зміст підготовки фахівця, складові фахової компетентності, ідеологію й організацію навчального процесу.

Мета статті – висвітлити шляхи вдосконалення освітнього середовища завдяки розвитку технічної творчості на засадах компетентнісного підходу.

Поняття “компетентність” і “компетенції” досить докладно проаналізовано в багатьох наукових доробках учених-педагогів, але зазначимо, що їх сутність полягає в тому, що компетентність – це здатність особистості якісно виконувати певну роботу, а компетенції – це її готовність до виконання цієї роботи.

Освітня компетентність передбачає не засвоєння учнями окремих знань і вмінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку визначено відповідну сукупність освітніх компонентів.

Особливість педагогічних цілей з розвитку компетентностей полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з погляду результатів діяльності учня, його просування та розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [5, с. 10].

Аналіз наукових досліджень дав змогу виявити різноманітні погляди вчених на сутність компетентнісного підходу в освіті.

У науковій літературі компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з трансляцією знань, що переважає, формуванням навичок до створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які становлять потенціал, здатність випускника до виживання та активної життєдіяльності в умовах сучасного багатоманітного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору [9, с. 138].

Так, О. Пометун зауважує, що під поняттям “компетентнісний підхід” у сучасній педагогіці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, над-, міжпредметних), загальногалузевих (професійну компетентність) та предметних компетентностей особистості” [7, с. 24].

А. Бермус [3] наголошує, що компетентнісний підхід розглядають як сучасний корелят безлічі більш традиційних підходів (культурологічного, науково-освітнього, дидактоцентричного, функціонально-комунікативного та ін.). Компетентнісний підхід, на думку О. Лебедева [5, с. 5], – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організація освітнього процесу та оцінки його результатів. До таких принципів належать такі положення: сенс освіти полягає в розвитку в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід учнів; зміст освіти полягає в дидактично адаптованому соціальному досвіді вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем; сенс організації освітнього процесу полягає у створенні належних умов для формування в учнів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем, що становлять зміст самої освіти.

Процес формування професійної компетентності в нашому випадку передбачав визначення принципів та умов, що дало змогу визначити та конкретизувати професійно важливі якості, інтереси, схильності та здібності майбутніх фахівців.

На основі студіювання практики підготовки майбутніх електромонтерів та електрослюсарів було встановлено, що опанування учнями професійних компетенцій потребує врахування комплексу педагогічних умов, серед яких першочерговими є належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні; створення єдиного навчально-методичного середовища; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження. Але основною педагогічною умовою, яка забезпечує реалізацію компетентнісного підходу в навчанні та відповідає особистісно-орієнтованій парадигмі освіти, є врахування не тільки загальних принципів, до яких зазвичай належать принципи доступності, науковості, зв'язку навчання з життям тощо, але й специфічних принципів, до яких у контексті цієї роботи зараховано ті, що породжують різні галузі знань, або ті, що набувають унікальної предметнозумовленої трансформації – принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчального процесу. Вони в системі підготовки фахівців фактично утворюють базу для проектування дидактичного інструментарію, який призначено для управління практичною спрямованістю навчання.

Найбільш пріоритетним способом трансформації теоретичних знань у вміння є практика. Виконання професійних завдань саме на практиці передбачено протягом усієї професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності. Результат творчої діяльності учнів ПТНЗО – комплекс якостей творчої особистості, розвиток яких можна роз-

глядати як основні завдання технічної творчості: розумова активність; прагнення отримувати знання та формувати вміння для виконання практичної роботи; самостійність у вирішенні поставленого завдання; працьовитість; винахідливість тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень і досвіду роботи гуртків технічної творчості в ПТНЗ можна дійти висновку, що технічна творчість є засобом формування професійної майстерності учнів ПТНЗ, створює умови для розвитку технічного мислення учнів, а також сприяє отриманню досвіду технічної творчої діяльності, що надзвичайно важливо для майбутнього робітника.

У свою чергу, Г. Красильникова наголошує, що мета навчання учнів ПТНЗ основам творчої праці – пробудити зацікавленість, а потім створити й закріпити творче ставлення до професійної діяльності, що виражається в активній раціоналізаторській і винахідницькій діяльності [8]. Таке навчання формує підвищений інтерес до своєї професії, потребу в постійному пошуку невикористаних резервів, у прискореному приведенні їх у дію через удосконалювання технології виконуваної роботи, через покращення чи створення нових пристосувань, інструментів тощо. Основи технічної творчості, орієнтовані на виховання творчого ставлення до праці, повинні сформувати в учнів ПТНЗ якісно нове уявлення про трудовий процес, сприяти прискоренню професійного росту.

До процесу управління творчою діяльністю учнів викладачі включають методи правильної діагностики творчих здібностей, які допоможуть зрозуміти, в якому виді діяльності та за яких умов учні зможуть найбільш продуктивно проявити себе. Таким чином, з урахуванням педагогічного та психологічного поглядів, технічна творчість учнів – це ефективний засіб виховання, цілеспрямований процес навчання й розвитку творчих здібностей у результаті створення матеріальних об'єктів з ознаками корисності та новизни.

Елементи творчості може мати будь-який вид діяльності. Проте включення творчості до різних видів діяльності відбувається по-різному. Так, наукова й технічна творчість “обслуговує” всю систему матеріально-технічного виробництва, забезпечуючи людей продуктами та умовами, необхідними для їх існування [1, с. 20].

Технічна творчість – це практична діяльність, результати якої – задоволення людських потреб за допомогою зміни матеріального середовища. Нове в технічній творчості учнів, в основному, має суб'єктивний характер. Учні часто винаходять вже винайдене, а виготовлений виріб або ухвалене рішення є новим тільки для його творця, проте педагогічна користь творчої праці безперечна.

Успіхи навчально-пізнавальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників характеризують якісними показниками, що виявилися й зафіксувалися в оцінці успішності учнів Соледарського професійного ліцею в конкурсі з електроматеріалознавства – системі певних показників, що відображають об'єктивні знання, вміння й навички.

Так, з метою підвищення рівня теоретичних знань, закріплення практичного їх використання, сприяння розвитку творчих здібностей учнів ПТНЗ Донецької області, підтримки обдарованої учнівської молоді, виявлення кращих знавців предмета “Матеріалознавство” з 15 лютого по 15 квітня було проведено обласний Конкурс творчих робіт серед учнів ПТНЗ Донецької області з матеріалознавства (товарознавства, електро матеріалознавства). Конкурс проведено в два етапи: I етап – на рівні ПТНЗ, II етап – обласний. На розгляд обласного журі було надано 71 учнівську творчу роботу з 32-х ПТНЗ області.

На обласному етапі творчі роботи оцінювало компетентне незалежне журі за сімома номінаціями відповідно до напрямку підготовки та критеріїв оцінювання.

На підставі спільного рішення оргкомітету та журі II (обласного) етапу Конкурсу (додаток 1 до наказу НМЦ ПТО № 137 від 29.04.2016 р.) з електроматеріалознавства I місце посіли учні творчої групи Соледарського професійного ліцею на чолі з Галинцем Максимом, учнем групи № 29, що презентували “Воєнний майданчик” – роботу з металом, де інтегрувалися знання з електроматеріалознавства, електротехніки, спецтехнології (слюсарна справа, електрозварювання) та вміння використовувати їх у практичній діяльності (відеоролики прикладів роботи учнів з матеріалом на виробничій практиці у вигляді виготовлення літака, троянди, реклами продукції), що підтверджує дієвість упровадженого в навчально-виховний процес ПТНЗО компетентнісного підходу та є індикатором стану викладання професійно орієнтованих (спеціальних) предметів.

Висновки. На основі отриманих результатів, що виявилися значущими, було з’ясовано, що розвиток технічної творчості на засадах компетентнісного підходу дає змогу вирішити суперечності між вимогами до якості цієї освіти, пропоновані державою, суспільством, роботодавцем, та її результатами, а також відповідає результатам соціальних і особистісних очікувань учнів у цілому й формуванню в майбутніх фахівців комплексу компетентностей, достатніх для професійної діяльності в умовах реального виробничого або навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Амелькін В. І. Технічна творчість учнів: підручник / В. І. Амелькін, В. М. Зайончик, В. К. Сидоренко, В. Є. Шмельов. – Київ: Центр навчальної літератури., 2010. – 458 с.

2. Артюшина М. В. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу / М. В. Артюшина, І. Б. Дремова, Т. М. Герлянд, П. Г. Лузан та ін. – Київ: ПТНО НАПН України, 2015. – 198 с.

3. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос: интернет-журнал. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

4. Закон України “Про професійно-технічну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/103/98>.

5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

6. Несторук Н. А. Експериментальні дослідження в контексті формування електромеханічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / Н. А. Несторук // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2013. – № 3 (21). – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1451.

7. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – С. 24–29.

8. Красильникова Г. В. Професійна педагогіка [Електронний ресурс] / Г. В. Красильникова. – Режим доступу: http://lubbook.net/book_303_glava_14_Tema_12_Tekhnichna_tvorchih.html.

9. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Несторук Н. А. Развитие технического творчества как индикатор качества образования

В статье выяснены педагогические условия реализации компетентностного подхода в практике образовательной среды и презентуются реальные результаты развития технического творчества на его основе.

Ключевые слова: *техническое творчество, компетентностный подход, условия, принципы, интеграция, межпредметные связи.*

Nestoruk N. The Development of Technical Creativity as an Indicator the Quality of Education

Based on the study of the practice of training of future electricians and electrician established that students master the professional competency requires consideration of the complex of pedagogical conditions, among which the first priorities are adequate logistical and methodological support; phased planning; the creation of a unified training and methodological environment; providing favorable motivational support. But the main pedagogical condition for ensuring the realization of the competence approach in training and meets the personality-oriented paradigm of education is the principles of determinism, consistency, differentiation, variability, integrationist and interactivity of the educational process.

On the basis of the joint decision of the organizing Committee and the jury II (regional) stage of the Competition (Annex 1 to order of UMTS PTO No. 137 of 29.04.2016 G.) on the subject of "Electromaterial" And the place took the student of the professional Lyceum Solidarische Galinari Maxim, which is presented creative work "Military Playground", where integrated knowledge of electromaterials, electrical engineering, special technology (machining, welding) and the ability to use them in practice (videos of examples of student work with the material on a field in the form of the manufacture of aircraft, roses, advertising of products), that confirms the effectiveness of implemented in the educational process, PTSO kompetentnostnogo approach and is an indicator of the status of teaching professionally-oriented (special) items.

Key words: *technical creativity, competence approach, conditions, principles, integration, interdisciplinary connections.*

І. В. РАДЧЕНЯ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет

ім. Г. С. Сковороди

ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті проаналізовано життєвотворчий потенціал студентської молоді як основи розвитку суспільства. Розкрито сутність понять “потенціал”, “життя”, “творчість”, а також надано характеристики такої соціальної спільноти, як студентська молодь. Зазначено, що неабиякої значущості формування життєвотворчого потенціалу набуває в процесі підготовки нової генерації вчителів, тому висувають певні вимоги до майбутніх педагогів. Запропоновано схему реалізації життєвотворчого потенціалу. У результаті узагальнення інформації зроблено висновки про те, що життєвотворчий потенціал студентської молоді є складовою розвитку сучасної освіти, а формування, розкриття та вдосконалення життєвотворчого потенціалу є головною метою освіти та основою для розвитку суспільства.

Ключові слова: життєвотворчий потенціал, життя, творчість, студентська молодь, розвиток, суспільство.

Молодь – це майбутнє суспільства, і від того, якою вона буде в самостійному житті, багато в чому залежатиме розвиток нації, система її цінностей і пріоритетів, рівень відповідальності, активності, творчого ставлення до життя. Кожен із нас зацікавлений, щоб цей поступ був гуманістичним, культурним і людяним, а також у формуванні відповідних норм у свідомості та поведінці молоді, у більш широкому розумінні – у формуванні своєрідного життєвотворчого потенціалу молоді, який забезпечить самореалізацію юнаків і дівчат як творчих і активних особистостей. Саме тому актуальність дослідження не підлягає сумніву.

Варто мати на увазі, що проблема життєвотворчого потенціалу особистості, зокрема й студентської молоді, певною мірою розглядали в науковій літературі. Першими цю проблему порушили античні мислителі: Платон, Аристотель, Демокріт і Епікур. Широко аналізували її в епохи Середньовіччя, Відродження, Реформації та Просвітництва. У нові часи значну увагу цій темі приділили класики філософського освоєння світу: Кант, Фіхте, Шелінг і Гегель.

Серед зарубіжних дослідників треба назвати, насамперед таких відомих учених, як: М. Вебер, А. Камю, В. Франк, З. Фрейд, Х. Ортега-і-Гассет. Особливе місце в осмисленні феномена творчості в сучасній філософії та естетиці займають праці таких науковців, як: Р. Барт, М. Бердяєв, Дж. Бетейль, К. Блаватська, Е. Гуссерль, А. Клізовський, Ж. Лак, Е. Муньє, В. Соловйов, П. Сорокін, Е. Томас, М. Шелер, П. Юркевич та ін.

Відомим є також доробок українських дослідників духовно-творчого потенціалу особистості. Серед них – праці видатних педагогів минулого:

Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, а також таких сучасних науковців (педагогів, філософів, культурологів), праці яких відомі широкому загалу, зокрема В. Андрущенко, Т. Андрущенко, І. Беха, М. Головатого, О. Гомілко, С. Гончаренка, Л. Губерського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Майбороди, М. Михальченка та ін. Використанню можливостей професійної підготовки у вищому навчальному закладі у формуванні особистості майбутнього фахівця присвячено праці В. Гриньової, В. Євдокимова, І. Прокопенка, Л. Ткаченко та ін.

Незважаючи на досить великий обсяг наукових праць, існує низка питань, які ще не отримали належного теоретичного обґрунтування. До них, зокрема, належить проблема життєтворчого потенціалу студентської молоді. Вона потребує подальшого вивчення та розвитку.

Мета статті – проаналізувати феномен життєтворчого потенціалу студентської молоді в контексті сучасних суспільних процесів.

В умовах утвердження нової освіти, яке відбувається у зв'язку із суспільними запитамі і глобальними викликами сучасності, актуалізуються питання, пов'язані з формуванням і розвитком життєтворчого потенціалу студентської молоді. Проте саме поняття “життєтворчий потенціал студентської молоді” досі є малодослідженим у філософсько-освітній науці.

Для розкриття філософського змісту та структури відповідного поняття треба звернутися до всіх категорій, що його становлять, передусім, у контексті філософської науки, зокрема до понять “потенціал”, “життєвий”, “творчий”, а також до особливостей такої соціальної спільноти, як студентська молодь.

Спочатку термін “потенціал” використовували в точних науках, зокрема фізиці, математиці, хімії, проте згодом він поширився й на педагогічні та філософські науки. Наприклад, у економічній літературі воно стало з'являтися ще в 20-ті рр. ХХ ст. під час розробки проблеми комплексного оцінювання рівня розвитку продуктивних сил. Однак лише в середині 50-х рр. ХХ ст. академік Г. Струмлілін запровадив поняття економічного потенціалу, а на початку 60-х рр. ХХ ст. академік В. Немчинов запропонував поняття потенціалу розширеного відтворення [4]. Головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінювання можливостей різних систем.

Загалом у науковій літературі розглядають різні види потенціалів особистості – культурний (соціокультурний, професійно-культурний тощо), інтелектуальний, комунікативний, моральний (етичний), аксіологічний, творчий (життєтворчий), управлінський, трудовий та багато інших. Щодо застосування поняття потенціалу для характеристики особистості, то його часто використовують у наукових працях представників гуманістичного підходу до людини, а також сучасних філософів, педагогів і психологів.

Поняття “життєвий потенціал” формувалося в контексті таких понять, як “життя”, “життєвий порив”, “життєвий світ” людини у філософії

таких видатних мислителів, як А. Бергсон, Є. Гусерль, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер. Поняття “потенціал” у працях філософів і вчених трактовано як “внутрішній смисловий слух” (Г. Батищев); як “прагнення, життєвий дух, напруга, активний рух” (А. Бондар); як “здатність творити світ для себе” (А. Лосєв, М. Лоський, С. Рубінштейн, С. Франк); як “життєва стратегія і життєва перспектива” (А. Абульханова-Славська) [3].

Отже, життєвий потенціал – головна рушійна сила суспільного прогресу, який формується на підставі тісного впливу та взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників.

Щодо поняття “творчий”, треба зазначити, що існує значна кількість визначень понять “творчість”, “творчий потенціал”, “творча особистість” і різноманіття поглядів на природу творчого процесу в психологічній, а останнім часом – і в педагогічній науках. Загалом, творчість є категорією філософії, психології та культури, яка втілює в собі найважливіший сенс людської діяльності, що має прояв у збільшенні багатоманітності людського світу в процесі культурної міграції. Дуже розповсюджене визначення творчості як людської діяльності, що має на меті створення будь-чого принципово нового, не схожого на створене раніше, а також діяльності, що передбачає відкриття нового для певного індивіда. Відразу видається необхідним розмежувати творчість як цілеспрямований процес творення чогось нового та творчість як властивість особистості, що проявляється в усіх сферах її життя та охоплює більш широке її розуміння [5].

Дослідниця Д. Богоявленська запропонувала якісно новий підхід до трактування й дослідження творчого потенціалу особистості. Як одиницю дослідження останнього вчена пропонує розглядати інтелектуальну активність. Вона є інтегральною властивістю деякої гіпотетичної системи, основними компонентами чи підсистемами якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (насамперед, мотиваційні) фактори розумової діяльності. При цьому розумові здібності стимулюють інтелектуальну активність особистості [1].

Життєвий і творчий потенціали нерозривно пов’язані один з одним, їх формування відбувається паралельно, вони підсумку доповнюють один одного. Важко уявити по-справжньому творчу людину, не розвинену в життєвій та духовній сферах. Більше того, від самої людини, її внутрішніх ресурсів у багатьох випадках залежить рівень розвитку суспільства. З огляду на вищезазначене, доцільно використовувати поняття “життєво-творчий потенціал” особи як єдине утворення, на яке спрямована велика кількість зовнішніх і внутрішніх впливів.

На нашу думку, життєвотворчий потенціал – це головна рушійна сила суспільного прогресу, вона формується на підставі тісного впливу та взаємодії як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Це певна інтелектуальна структура, яка складається із сукупності психічних процесів, якостей та здібностей особистості, що реалізуються в процесі життєвої творчості та є основою розвитку суспільства. Неабиякої значущості формування

життєвотворчого потенціалу набуває в процесі підготовки нової генерації вчителів.

Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко змінювати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти та передавати свої знання та вміння наступним поколінням. Він повинен уміти сам і навчити учнів:

- творчо засвоювати знання й застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях;
- зберігати разом з учнями українське культурне надбання;
- критично осмислювати отриману інформацію;
- оволодівати вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Педагог-професіонал не лише зорієнтований на трансляцію знань, умінь і навичок, а й на розвиток людських здібностей, такий, що вміє на практиці працювати з освітніми процесами, створювати розвивальні освітні ситуації, а не просто ставити й вирішувати дидактичні завдання, такий, що дійсно є реальним суб'єктом педагогічної діяльності.

Майбутній учитель, передусім, має бути професіоналом у педагогічній діяльності, він повинен цілеспрямовано здійснювати загальну освіту й розвиток вихованців. Характерною особливістю його професійної свідомості має бути зосередженість мислення на педагогічних проблемах, бачення педагогічного процесу як цілісного явища, чільне місце в якому належить особистості дитини, розвитку її життєвотворчого потенціалу. У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватися до швидких соціально-економічних змін, тому формування в людини творчого ставлення до навколишнього світу та його пізнання, а разом із тим – і пізнання себе у світі, визначення власної життєвої позиції є надзвичайно важливими.

Тому кожен майбутній учитель повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому й систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, формувати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний життєвотворчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом щастя та самовдосконалення, основою розвитку суспільства [2].

Реалізація життєвотворчого потенціалу може відбуватися в такій послідовності: дослідження особистих можливостей – усвідомлення сили та спрямування потенціалу – самопізнання себе як основа розвитку суспільства – апробація певних шляхів реалізації власних здібностей, умінь, навичок у поєднанні із соціальним потенціалом суспільства.

Формування та реалізація поняття “життєвотворчий потенціал студентської молоді” відбувається, передусім, у царині вищої освіти, яка дає

змогу реалізувати набуті через шкільну освіту, сімейне виховання, самоосвіту та соціальне середовище здібності та вміння, одночасно закладаючи міцний фундамент для саморозвитку та самореалізації на подальші роки.

Звернення до змісту поняття “життєвотворчий потенціал студентської молоді” є досить актуальним і виправданим з огляду на те, що головним суб’єктом майбутнього суспільства має стати “клас інтелектуалів”, які володітимуть науковими знаннями та моральними настановами. Студентство в цьому сенсі є найбільш “ресурсномісткою” соціальною групою сучасного українського суспільства, виходячи з рівня освіти, віку та майбутнього місця в системі суспільних відносин. Маємо на увазі набуття студентською молоддю характеристик інтелектуальної еліти суспільства, її ресурсні можливості щодо формування середніх прошарків українського соціуму.

Висновки. Отже, проаналізувавши літературні джерела, можна зробити такі висновки: молодь – це майбутнє суспільства, і від того, якою вона буде в самостійному житті, багато в чому буде залежати суспільне життя; життєвотворчий потенціал – це головна рушійна сила суспільного прогресу; великого значення набуває формування життєвотворчого потенціалу в процесі підготовки нової генерації вчителів; життєвотворчий потенціал студентської молоді є складовою розвитку сучасної освіти, а формування, розкриття та вдосконалення життєвотворчого потенціалу є головною метою освіти. Всі зроблені нами висновки дають змогу стверджувати, що саме життєвотворчий потенціал студентської молоді є основою розвитку суспільства. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.
2. Гекало Л. Развитие творческого потенциала педагога / Л. Гекало // Початкова освіта. – 2014. – № 10. – С. 5–8.
3. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – Київ : Либідь, 1991. – 96 с.
4. Партин Г. О. Систематизація підходів до визначення сутності поняття “потенціал підприємства” / Г. О. Партин, С. Я. Фаріон // Вісник університету банківської справи НБУ. – 2012. – № 2 (14). – С. 76–80.
5. Ткачук І. О. Формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді в трансформаційному суспільстві : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / І. О. Ткачук. – Київ, 2010. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Радченя И. В. Жизненнотворческий потенциал студенческой молодежи как основа развития общества

В статье проанализирован жизненнотворческий потенциал студенческой молодежи как основы развития общества. Обращено внимание на понятия “потенциал”, “жизнь”, “творчество”, а также на особенности такой социальной общности, как студенческая молодежь. Обозначено, что незаурядную значимость формирование жизненнотворческого потенциала приобретает в процессе подготовки нового поколения

учителей, поэтому выдвигаются определенные требования к будущим педагогам. Предложена схема реализации жизненнотворческого потенциала. В результате обобщения информации сделаны следующие выводы: жизненнотворческий потенциал студенческой молодежи является составляющей развития современного образования, а формирование, раскрытие и совершенствование жизненнотворческого потенциала является главной целью образования и основой для развития общества.

Ключевые слова: жизненнотворческий потенциал, жизнь, творчество, студенты, развитие, общество.

Radchenya I. Creative Life Potential of Students as a Basis for the Society Development

The article analyzes the students' creative life potential as the basis for the society development. The essence of the concepts "potential", "life", "creativity", as well as the characteristics of such social groups as the university students. Young people are the future of society, and it will depend on the nation development, its values and priorities, level of responsibility, activity, creative attitude towards life. Each of us is interested in seeing this progress as humanistic, cultural and human. Everyone is interested in forming the relevant rules in the young people's minds and their behavior, in more broad sense – in shaping the kind of creative life potential of young people, who will ensure selfrealization of young men and women as creative and active personalities. Life and creative potentials are inextricably linked with each other, their formation is synchronized, they ultimately complement each other. It is difficult to imagine a truly creative person who is not well-developed in its life and spiritual spheres. Moreover, the person itself, its inner resources in many cases depend on the level of the society development. Creative life potential is a sort of intellectual structure that consists of the set of mental processes, qualities and abilities of the individual, which are realized in the process of life creativity and is the basis for the society development. Creative life potential formation acquires outstanding significance in the process of teaching the new generation of teachers, therefore, some specific requirements for future teachers are made. A scheme of implementation creative life potential is offered. As a result of generalization of information a number of conclusions was drawn: young people are the future of society and what today will it come to independent living will depend largely on public life; creative life potential is the major driving force of social progress; the formation of creative life potential in the process of teaching a new generation of teachers is of great importance; the creative life potential of students is integral for the development of modern education, and formation, eliciting and improvement of creative life potential is the main goal of education. All our findings suggest that students' creative life potential is the basis for the the society development. The theoretical importance and insufficient practical readiness of the topic open prospects for further study.

Key words: creative life potential, life, creativity, student youth, development, society.

УДК 378.147:004:796.25.14

А. В. СВАТЬЄВ

доктор педагогічних наук, професор
Запорізький національний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

У статті розглянуто проблеми підвищення якості освіти в галузі фізичної культури та спорту шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів, упровадження електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм. Зазначено, що тенденції розвитку суспільства вимагають невідкладного вирішення проблеми випереджального розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій, створення в країні єдиного освітнього інформаційного середовища.

Ключові слова: технології, підготовка, виховання, спорт, методи, засоби, програми.

Пріоритетом розвитку освіти в галузі фізичної культури та спорту є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Зокрема, комплексне застосування засобів нових інформаційних технологій навчання на сучасному етапі – це головна умова виховання молоді, здатної орієнтуватися в обставинах, що змінюються, адекватно діяти в навколишньому середовищі, аналізувати проблемні ситуації, що виникають, і знаходити раціональні засоби орієнтації в них. Спрямованість навчання на використання інформаційних комп'ютерних технологій як високоефективного способу навчання не лише забезпечує підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту, а й суттєво впливає на їхню мотиваційну сферу, зумовлюючи формування пріоритетних професійних і навчально-пізнавальних мотивів навчання, що забезпечують успішність оволодіння професійними знаннями та вміннями. У зв'язку з цим використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання варто розглядати як найважливішу складову фундаментальної підготовки кваліфікованого фахівця з фізичної культури та спорту.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що проблема професійної підготовки майбутнього фахівця й технологій навчання були предметом дослідження багатьох учених (А. Алексюка, І. Богданової, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, О. Пехоти, І. Підласого, Н. Тализіної, С. Сисоєвої). Систему підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. Жалдак. Проблеми використання інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі розглянуто в працях О. Бугайова, Г. Гайдучка, С. Гончаренка, О. Кабардіна,

Є. Коршака, Б. Миргородського, Б. Перкальскіна, М. Шахмаєва. Наразі існує чимало досліджень, присвячених застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у галузі фізичної культури та спорту (В. Ашанін, Я. Белькасем, С. Єрмаков, Л. Іващенко, С. Канішевський, Ю. Човнюк, В. Крамських, Н. Наумова, І. Огірко, Е. Пирогова, Н. Страшко, Р. Раєвський, О. Скалій, Л. Сущенко, В. Шаповалова). Дослідники запропонували широкий спектр комп'ютерних програм для багатьох напрямів фізичного виховання, які мають оздоровчу, навчальну, тренувальну спрямованість. Автори довели, що застосування ІТ у галузі фізичного виховання та спорту оптимізує навчальний процес, діяльність учителя й учнів, сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану вивчення цієї проблеми свідчать про те, що проблему використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у підготовці фахівців у галузі фізичної культури та спорту розроблена недостатньо.

Роботу виконано у відповідності до плану науково-дослідної роботи Запорізького національного університету.

Мета статті – визначення можливих шляхів формування професійних знань, умінь майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту на основі інформаційно-комунікаційних технологій засобів навчання.

Пріоритетами державної політики України в розвитку освіти, як зазначають багато дослідників [1–3], є особистісна орієнтація освіти, розвиток системи неперервної освіти через забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних щаблях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних щаблів, інтеграція освіти в міжнародний освітній простір, суверенність прав особи у виборі навчального закладу, форми та рівня здобутої освіти та кваліфікації [4].

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу, проте така інтеграція не має означати уніфікацію, адже надзвичайно важливо за будь-яких інтеграційних процесів українській освіті зберегти свою національну ідентичність і кращі здобутки вищої школи України [3]. Донедавна управлінські структури та професійне співтовариство переважно розглядали інформатизацію освіти як суто технічне завдання. Під нею розуміли, насамперед, постачання комп'ютерів, підключення до Інтернету, викладання курсу інформатики. Інформатизацію не пов'язували безпосередньо з оновленням змісту, методів і організаційних форм навчання, досягненням нових навчальних результатів, модернізацією всіх сторін життя загальноосвітньої школи, використанням комп'ютера у викладанні навчальних предметів.

На міжнародному просторі завдяки створенню освітянських мереж, засобів дистанційної освіти, діяльності відомих міжнародних організацій,

зокрема Європейського Союзу, Ради Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, внеску таких країн, як Велика Британія, США, Франція, Німеччина та ін., учні, студенти, освітяни користуються сучасними бібліотеками, отримують та обмінюються інформацією на міжконтинентальному просторі, навчаються, підвищують фахову кваліфікацію, здійснюють моніторинг якості освіти та беруть участь у різноманітних програмах і проектах. У загальному контексті оновлення педагогічних технологій в освітній сфері важливими та цікавими є такі проблеми, як запровадження дистанційної освіти як в Україні, так і за кордоном, застосування новітніх інструментів вимірювання якості освіти засобами ІКТ. Українська освіта сьогодні відчуває нагальну потребу розробки та запровадження ІКТ відповідно до кращих світових зразків, що є запорукою вагомого внеску в розвиток стабільності та прогресу українського суспільства. Не менш актуальним є практичний досвід вітчизняних педагогів у галузі впровадження сучасних засобів навчання в навчально-виховний процес. Саме тому створення та функціонування інформаційного освітнього середовища засобами ІКТ є важливою сферою, що потребує особливої уваги з боку освітян-науковців і практиків [5].

Використання у викладанні навчальних дисциплін нових інформаційних технологій є одним із напрямів інформатизації освіти та разом з тим сприяє формуванню інформаційної культури як складової професійної культури фахівця, формуванню таких професійно значущих якостей, як професійна компетентність, мобільність, гнучкість, самостійність. Інформаційні технології відкривають доступ до інформації, тобто дають зовсім нові можливості для набуття професійних знань, реалізації творчості. Використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій сприяє його інтенсифікації. Творче використання інформаційних технологій у викладанні навчальних дисциплін ґрунтується на інтеграції педагогічних та інформаційних технологій [6].

Інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати як засоби навчання; засоби, що вдосконалюють процес викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засоби розвитку особистості того, кого навчають; об'єкт вивчення в межах засвоєння курсу інформатики; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом; засоби комунікації; засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту та управління; засоби автоматизації процесів контролю та корегування результатів навчальної діяльності, тестування й психодіагностики; засобів організації інтелектуального дозвілля. Інформаційно-комунікаційні технології дають змогу будувати процес навчання таким чином, щодо змісту навчання включають вивчення стратегій розв'язування задач, зокрема творчих; забезпечують аналіз і засвоєння студентом (учнем) своєї діяльності; зміст професійного навчання будують з урахуванням реальних виробничих процесів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює суттєві зміни в методах і організаційних формах навчання. На теоретичному рівні виявлено чотири групи

умов ефективності використання комп'ютера в навчально-виховному процесі: умови, що забезпечують формування соціальної та пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик студента в умовах широкого використання ІКТ; варіативність програм, доступ до баз даних (інформації), вибір програм, вибір видів діяльності на рівні школи; умови, що забезпечують розвиток самостійності молоді людини: діалоговий характер програм, наявність кінцевого результату (в предметній формі), результати на проміжних стадіях навчання, варіативність мов і виконавців програм; умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації: інтелектуальна продуктивна праця, визначення адресату навчальних програм (користувач або програміст); умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості студента; співвідношення образного й логічного компонентів у програмах, співвідношення емоційного й раціонального в педагогічній організації комп'ютеризованого навчання, співвідношення рівня пізнавальної потреби та можливостей її реалізації [7]. П. Сікорський визначає такі основні напрями діяльності використання комп'ютерної техніки й комп'ютерних технологій у вищих закладах освіти: комп'ютеризація навчальних закладів; організація вивчення комп'ютерних навчальних дисциплін засобами комп'ютерних технологій; використання комп'ютерів під час проведення лабораторних і практичних робіт, виконання графічних побудов; фрагментарне використання комп'ютерів під час читання лекцій, проведення семінарських занять (узагальнюючі таблиці, схеми, рисунки тощо); комп'ютеризація контрольних зрізів (індивідуалізація та автоматизація перевірки); розробка електронних текстів лекцій, семінарських і практичних занять, поступовий перехід від механічного записування студентами лекційного матеріалу до організації його сприймання та осмислення, використовуючи готові тексти; психолого-педагогічне обґрунтування суті комп'ютерних технологій навчання, особливостей їх застосування під час організації засвоєння різних навчальних дисциплін; напруження навчально-методичного програмного забезпечення для засвоєння знань, пріоритетне використання комп'ютерних технологій для покращення ефективності вивчення іноземних мов; психолого-педагогічне й технічне забезпечення застосування комп'ютерних технологій для дистанційного навчання; комп'ютеризація бібліотечної справи, вільний пошук інформації за допомогою Інтернету [8].

Практично всі дослідники доходять єдиного висновку про високу ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Чому ж комп'ютерне навчання в умовах вищої освіти все ще не функціонує на належному рівні? Можна назвати цілу низку причин. Це, насамперед, причини організаційно-економічні: недостатня оснащеність навчальних закладів комп'ютерною технікою в потрібній кількості й належному рівні; відсутність педагогічних програмних засобів; недостатня увага до проблеми використання комп'ютера в навчальному процесі, але це причини й організаційно-методичні. Неможливо освоювати

комп'ютерні технології навчання, не маючи певного запасу психолого-педагогічних знань [6]. Водночас практично відсутнє педагогічно обгрунтоване методичне забезпечення навчального процесу, орієнтоване на системне використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Недостатньо навчально-методичної літератури для вчителів, навчальних посібників для студентів вищих педагогічних закладів, що розкривали б напрями та можливості використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій під час вивчення навчальних предметів [9].

У пошуку нових підходів до організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців актуальною є проблема розробки підходів і прийомів навчання й самоосвіти, які забезпечували б можливість неперервного оновлення знань і досвіду використання інформаційних технологій суб'єктами навчального процесу. Надзвичайно необхідним є створення інформаційно-навчального середовища навчального закладу. Перспектива масової комп'ютеризації навчальних закладів створює необхідність цілеспрямованої роботи в цій сфері, а саме: потрібні глибокі й різнобічні дослідження процесу вивчення дисциплін з урахуванням доцільності та ефективності впровадження персональних комп'ютерів; детальна розробка конкретних методик, в решті-решт – створення принципово нової моделі всього процесу навчання. Підвищення якості світи в галузі фізичної культури та спорту, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагають подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів та передбачає: використання інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методів навчання й мультимедійних засобів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм. Інформатизація професійної фізкультурної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки фахівців. Оволодіння сучасними інформаційними технологіями стає одним із основних компонентів професійної підготовки будь-якого фахівця, зокрема і в галузі фізичної культури та спорту, що вимагає розробки й упровадження в навчальний процес вищої фізкультурної освіти, професійно орієнтованих програм і курсів, спрямованих на оволодіння основами необхідних знань і накопичення особистого досвіду їх використання у своїй професійній діяльності. Комп'ютерні технології як частина інформаційних технологій дають змогу сформувати принципово новий стиль роботи, що дає можливість ефективніше розкривати творчі можливості та інтелектуальний потенціал людини. Застосування комп'ютерних програм у освітньому процесі сприяє розвитку теоретичного та практичного мислення того, хто навчається. У зв'язку з цим становлять певний науковий інтерес питання розвитку теорії та практики використання комп'ютерних технологій у освітньому процесі.

При реалізації проектів використання інформаційних і телекомунікаційних технологій як засобу підвищення ефективності навчального процесу, зокрема програмованого навчання фізичного виховання, виникають труднощі організаційного та технічного плану, як, наприклад, відсутність відповідних методичних і навчальних матеріалів, недостатній досвід роботи з комп'ютером, Інтернетом та електронною поштою у викладацького складу, труднощі із включенням такого плану занять до навчального плану тощо, тобто ті проблеми, що треба невідкладно вирішити. Безповоротні зміни на всіх рівнях технології та суспільства вимагають нових підходів у галузі освіти. Телекомунікаційні технології, маючи потенціал глобальної інтерактивності, навчання в процесі сумісної діяльності та необмеженої можливості та продовження навчання протягом усього життя, є частиною нової структури освіти. Вона надає велике значення міжнародній співпраці, відкриває нові можливості роботи, навчання та вирішення різноманітних проблем. Інформація в галузі фізичної культури та спорту перебуває в стадії становлення. Сучасний стан процесу навчання у вищих фізичної культури допускає дослідження нових форм і методик побудов навчального заняття. Одним із перспективних напрямів модернізації навчального процесу вважають використання комп'ютерних автоматизованих комплексів навчання. Результати їх досліджень багатьох науковців показали, що рівень розвитку пізнавальних та інтелектуальних здібностей у студентів-спортсменів залежить від використання викладачем дидактичних засобів і методів, адекватних адаптивним можливостям організму. Ефективність навчального процесу несумісна з перевантаженням психічної діяльності його учасників. Застосування комп'ютерної техніки з дотриманням зазначених вимог здатне значно підвищити продуктивність праці учасників педагогічної діяльності завдяки високоякісній передачі навчального матеріалу, концентрації уваги на ключових моментах навчального матеріалу та водночас зменшити непродуктивні втрати сил і часу на пошук, обробку, сприймання й засвоєння інформації. Тісна залежність результатів їх вирішення від практичної діяльності в цій сфері становить специфіку спортивної науки. Постійне збільшення обсягів наукових досліджень, розширення їх тематики, з одного боку, і гостра необхідність швидкого впровадження їх результатів у практику – з другого – підвищують вимоги до забезпечення наукового інформування фахівців галузі. Наукові дослідження галузі (організаційні, теоретичні, експериментальні) становлять самостійний напрям – інформаційний.

Інформаційне забезпечення фахівців галузі фізичної культури та спорту передбачає, насамперед, надання вичерпної інформації, що відображає методологічні принципи, методи наукових досліджень. Серед завдань інформаційного забезпечення – комплектування, обробка, збереження, пошук і розповсюдження наукової інформації. Інформація в галузі фізичної культури та спорту перебуває в стадії становлення. Знання структури інформації, її функцій, питань комплектування бібліотечного фонду

джерелами інформації, видів доведення її до користувача дасть змогу фахівцям галузі краще використовувати можливості бібліотечних послуг. Наукова інформація галузі зберігається в багатьох джерелах: книгах, монографіях, науково-методичних розробках із проблем розвитку галузі. Знання джерел наукових досліджень, можливість використовувати ці дослідження на практиці – необхідні умови інформаційного забезпечення науковців галузі. Адже для того, щоб вирішувати теоретичні, практичні завдання, вони повинні володіти відповідною інформацією.

Нині одним із головних недоліків інформаційного забезпечення науковців галузі фізичної культури та спорту є відсутність галузевої узагальненої бази даних інформації. Це призводить до того, що фахівці галузі інколи не знають сучасних наукових досліджень із тих чи інших аспектів галузі, багато досліджень не знаходять практичного застосування. Необхідність удосконалення знань, постійного розширення обсягу науково-дослідних робіт, підвищення професійного рівня фахівців збільшує потребу науково-обґрунтованого пошуку інформації, в якій відображено сучасний рівень досягнень науки про спорт. Підвищення дієвості інформації, посилення її ролі як чинника наукового управління фізичною культурою та спортом залежить від того, як її накопичують, обробляють, аналізують і надають користувачам. Ефективний процес інформаційного забезпечення має ґрунтуватися на сучасних досягненнях інформатики, інформаційних технологій, на використанні сучасних інформаційних форм і методів. Вирішити основні завдання інформаційного забезпечення науковців галузі, зокрема донести інформацію до практичних споживачів, а також забезпечити нею навчально-тренувальний процес мають спеціалізовані бібліотеки ВНЗ [10].

Результати теоретичного аналізу досліджуваної проблеми свідчать про активізацію інтересу українських дослідників до проблем підготовки фахівців з фізичної культури та спорту. Основні питання, які стають предметом аналізу науковців, – це створення ступеневої системи підготовки фахівців із фізичної культури; розробка психологічних основ педагогічної майстерності вчителя фізичної культури; медико-біологічна підготовка фахівців фізичної культури та спорту; професійно-педагогічна підготовка спортивних педагогів; підготовка майбутнього вчителя до пошукової роботи; профорієнтаційна робота; використання національних традицій у системі підготовки вчителів із фізичного виховання. Специфіка вищів фізичної культури полягає в тому, що значну частину студентів становлять сучасні спортсмени. Для них здобування вищої освіти досить проблематичне внаслідок специфіки їхньої професійної діяльності та віддаленості від центрів навчання. Розвиток системи дистанційного навчання, одним із основоположних принципів якого є відкритий освітній простір, дає змогу вирішити завдання щодо залучення величезної маси спортсменів до освітнього процесу й тим самим реалізувати другий принцип: освіта як відповідальність перед суспільством, освіта для розвитку особи та навчання протя-

гом усього життя; громадянськість як короткострокова й довгострокова соціальна доцільність.

Дистанційне навчання, що поєднує в собі переваги комп'ютерних і телекомунікаційних систем, які швидко розвиваються, має ключові позиції в освітній діяльності. Його необхідність у освітній сфері фізичної культури та спорту не викликає заперечень, оскільки майже всі сучасні спортсмени-студенти, навчаються за індивідуальними планами внаслідок неможливості поєднання активної спортивної діяльності та відвідування навчального закладу. Для них дистанційне навчання, особливо з теоретичних дисциплін і предметів за вибором, а також очікуваний перехід на систему кредитів у освітньому стандарті є єдиною можливістю здобути базову освіту за допомогою нових інформаційних технологій. Фахівці галузі фізичної культури та спорту працюють в умовах постійного розширення інформаційного середовища, адже спортивна наука безупинно розвивається. Проблеми інформаційного забезпечення галузі є актуальними: швидко зростає кількість інформаційних продуктів, унаслідок чого збільшується цінність інформаційних послуг, результатом яких є миттєва доступність наукових, навчальних і довідкових матеріалів, що дає змогу фахівцям спиратися у своїй практичній діяльності на найбільш сучасну науково обґрунтовану інформацію. Дуже часто, намагаючись самостійно знайти потрібну інформацію, науковці галузі стикаються з проблемою її розгалуженості, розрізненості, поганої каталогізації, а інколи й відсутності. Тому виявити необхідні першоджерела важко, користування ними з вищевказаних причин ускладнене, особливо через таку практику надання доступу, яка існує сьогодні. Створення нової конкурентної інформаційної індустрії висуває нові вимоги як до системи інформаційного забезпечення, так і до інформації. Частковим вирішенням проблеми є звернення до світових інформаційних систем. В Інтернеті наукова інформація з питань фізичної культури та спорту на сайтах ВНЗ України практично відсутня. Інформація галузі наявна тільки на сайті Національної бібліотеки України ім. Вернадського у вигляді повнотекстової бази даних авторефератів з фізичної культури та спорту; електронний каталог бібліотеки містить коротку інформацію про спортивні видання, які зберігають у фондах бібліотеки. Впровадження сучасних технологій у навчальний процес відбувається за такою моделлю: етап підготовки – визначають тему та здійснюють пошук інформації, що сприяє розвитку пізнавальної та професійної мотивації; етап відбору інформації – визначають уміння працювати з першоджерелами, аналізують потрібну інформацію, синтезують, відбирають і обробляють; етап оформлення – завершення роботи. Навчальна інформація – це певна система, яку студент повинен сприйняти та засвоїти. Основними компонентами моделі є конкретні знання, вміння та навички, які забезпечують високоефективне функціонування системи освіти. Нові інформаційні технології висувають підвищені вимоги до якості роботи та рівня кваліфікації педагогічних працівників і керівників професійних навчальних закладів. Прогрес у цьому напрямі

значною мірою визначається рівнем підготовки викладачів спеціальних дисциплін, педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання. Тенденції розвитку суспільства вимагають невідкладного вирішення проблеми випереджального розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій, створення в країні єдиного освітнього інформаційного середовища. Інформатизація передбачає істотну зміну змісту, методів і організаційних форм освіти.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що в сучасних умовах розвитку освітньої сфери зростає інтерес учених до інформаційних технологій, їх дидактичного потенціалу та можливостей застосування в галузі фізичного виховання та спорту. Застосування інформаційних технологій у цій галузі оптимізує навчальний процес, діяльність учителя та учнів, сприяє якісному засвоєнню ними навчального матеріалу. Інформаційні технології вимагають від фахівців спортивної галузі підвищення їх загальної комунікативної та інформаційної культури, знань і вмінь застосовувати ці технології в професійній діяльності. Напрямок подальших досліджень – дидактичний аспект організації дистанційного навчання в системі підготовки фахівців у вищій фізкультурній освіті.

Список використаної літератури

1. Постанова КМУ “Про затвердження Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006–2010 роки” від 07.12.2005 р. № 1153 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF>.
2. Постанова Верховної Ради України “Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2006–2008 роки” від 04.11.2005 р. № 3075-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3075-15>.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” від 13.07.2007 р. № 612 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nmu.edu.ua/bolon11.php>.
4. Сподін Л. А. Освіта як детермінанта розвитку особистості / Л.А. Сподін // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2005. – № 90. – С. 252–256.
5. Биков В. Ю. Інформатизація регіональної системи освіти: загальний опис і основні компоненти реалізації / В. Ю. Биков, Н. М. Чепурна, В. М. Саух // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2006. – № 3. – С. 3–6.
6. Щербак О. Підготовка педагогів професійного навчання до творчого використання інформаційно-комунікаційних технологій / О. Щербак // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ ; Вінниця, 2006. – С. 14–20.
7. Роберт И. В. Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт, П. И. Самойленко. – Москва, 1998. – 176 с.
8. Сікорський П. І. До питання про поняття комп’ютерних технологій навчання / П. І. Сікорський // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 601.
9. Снігур О. А. Новітні інформаційні технології в професійній підготовці майбутнього педагога / О. А. Снігур // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ ; Вінниця, 2006. – С. 458.

10. Свістельник І. Р. До питання інформаційного забезпечення науковців галузі фізичної культури і спорту / І. Р. Свістельник // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 20. – С. 51–56.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016.

Сватъев А. В. Применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов физического воспитания и спорта

В статье рассмотрены проблемы повышения качества образования в области физической культуры и спорта путем использования информационно-коммуникативных технологий, интерактивных методов обучения, мультимедийных средств, внедрения электронных средств обучения, компьютерных учебных программ. Указано, что тенденции развития общества требуют неотложного решения проблемы опережающего развития системы образования на основе информационных технологий, создания в стране единого образовательного информационного пространства.

Ключевые слова: технологии, подготовка, воспитание, спорт, методы, средства, программы.

Svatyev A. The Use of Information and Communication Technologies in Professional Training of Future Specialists of Physical Education and Sport

The article considers the problem of improving the quality of education in the field of physical culture and sports through the use of information and communication technologies, interactive methods of learning, multimedia means, introduction of e-learning, computer-based training programs, and noted that the trends of development of society are the most urgent problems of priority development of the education system on the basis of information technologies, creation of the uniform educational information space. This article aims at identifying possible ways of formation of professional knowledge, skills of future experts in physical culture and sport on the basis of information and communication technologies and learning tools. Analysis of scientific pedagogical literature on the problem of the study shows that in modern conditions of development of the education sector there is an increasing interest of scientists in information technology, their didactic potential and application possibilities in the field of physical education and sport.

At the same time, the analysis of the scientific-pedagogical sources and the study status of the study of this problem suggests that the problem of use of information and telecommunication technologies in training specialists in the field of physical culture and sport is not sufficiently developed. Use in the teaching of new information technologies is one of the directions of Informatization of education and, along with that promotes the formation of information culture as an integral part of the professional culture of a specialist, the formation of such professionally important qualities as professional competence, mobility, flexibility, independence. Information technologies provide access to information, that is, give absolutely new opportunities for gaining professional knowledge, creativity. Use in educational process of information and communication technologies contribute to its intensification.

The application of information technologies in the industry and optimizes the learning process, the activities of teachers and students contributes to the quality of mastering of educational material. Information technologies require the professionals in the industry, improving their overall communication and information culture, knowledge and skills to apply these technologies in their professional activities. The direction for future research – didactic aspect of distance learning in the system of training specialists in higher physical education.

Key words: technologies, preparation, education, sport, methods, tools, programs.

УДК 37.011.3-051.015.31

С. В. СИВАШ

аспірант

Класичний приватний університет

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті акцентовано на важливості визначення структурних компонентів творчого потенціалу вчителя української мови та літератури. На основі аналізу наукової літератури з означеної проблеми, узагальнених поглядів вчених на сутність, компоненти та розвиток творчого потенціалу особистості, що розглядають як специфічне інтегральне утворення, розроблено авторську структуру творчого потенціалу вчителя української мови та літератури.

Ключові слова: *творчість, творчий потенціал, структура творчого потенціалу.*

Оновлення суспільства, а тим більше, його радикальна зміна – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень у всіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства.

В. Моляко переконаний у тому, що “сьогодні, а тим більше – завтра, саме творча, естетично збагачена особистість взмозі розв'язати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя” [6, с. 47].

Ефективним засобом розвитку власного професійного вдосконалення є *творчий потенціал*, який дає змогу в умовах неформального освітнього середовища задовольняти різноманітні інтереси й сприяти їх творчому самовираженню та самореалізації.

Учитель, а тим більше – учитель української мови та літератури, у цій ситуації повинен бути не тільки виконавцем, а й безпосереднім творцем інноваційних процесів. Таким чином, перед сучасною школою постає проблема формування вчителя-інноватора, вчителя-творця. Це потребує професіоналізму вчителя, що, у свою чергу, характеризується наявністю в нього творчого потенціалу. Тому розвиток педагогічної творчості вчителя є одним із найважливіших питань освіти сучасного суспільства.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблему формування творчого потенціалу було розглянуто в українських і зарубіжних дослідженнях. Психологічні прояви особистості у творчому процесі розглядають під час дослідження співвідношення творчості та цілісності особистості (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, С. Батенін, М. Каган, Л. Коган), творчості та активності пізнання (К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, В. Небиліцин), творчості та самореалізації (І. Кон, А. Петровський), творчості та діяльності (Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн).

Найширше коло питань стосовно сутності, складових, розвитку та реалізації власного духовно-творчого потенціалу висвітлено в наукових дослідженнях Є. Адакіна, І. Беха, Ж. Давидової, Т. Дмитренко, І. Зязюна, С. Копилова, В. Кременя, А. Лебедівої, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндака, Г. Селевко, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, А. Суценка, С. Щеглової, К. Ярьсько.

Проте досі є недостатньо розробленим аспект, пов'язаний з аналізом структурних компонентів творчого потенціалу вчителя української мови та літератури.

Мета статті – розглянути структурні компоненти творчого потенціалу особистості крізь призму поглядів науковців і на основі узагальнення цих поглядів розробити авторську структуру творчого потенціалу вчителя української мови та літератури.

“Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини”, – зазначено в соціально-педагогічному словнику за редакцією В. Радула [12, с. 266].

Відомий дослідник феномена творчості В. Риндак дає такі характеристики творчості:

- 1) наявність суперечностей, проблемної ситуації або творчого завдання;
- 2) соціальна й особистісна значущість і прогресивність, що вона вносить у розвиток суспільства та особистості;
- 3) наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) передумов, умов для творчості;
- 4) наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань і вмінь, позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;
- 5) новизна й оригінальність процесу або результату.

Автор розглядає творчість як один із видів діяльності, спрямований на вирішення суперечності – творче вирішення завдання, для якого необхідні як об'єктивні, так і суб'єктивні особистісні умови з прогресивними, значущими наслідками, що вирізняються новизною й оригінальністю [10, с. 11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу уявити творчий потенціал як складову особистісного потенціалу, що демонструє можливість творчої реалізації людини в житті та конкретній діяльності (Г. Костюк, В. Моляко, Г. Полякова, Б. Теплов, Т. Третяк та ін.).

Психологи та педагоги, характеризуючи поняття “*творчий потенціал*”, зазначають, що це інтегративна, синтетична якість, що характеризує міру можливості особистості здійснювати діяльність творчого характеру; сукупність реальних можливостей для реалізації такої діяльності, відкритість новому, ступінь розвитку мислення, його гнучкість, нестереотипність, оригіна-

льність, установку на нетрадиційне вирішення суперечностей об'єктивної реальності (Т. Браже, С. Евінзон, А. Матюшкін, Л. Москвичова).

У сучасних дослідженнях складно знайти судження, які спростували б інтегративність і багатофакторність творчого потенціалу. З огляду на наявність цих властивостей, зробимо характеристику структурних компонентів творчого потенціалу особистості, спираючись на сучасні дослідження.

Низка вчених (В. Дружинін, Дж. Гілфорд, П. Торренс) у структурі творчого потенціалу ключовою складовою визначають креативність – здатність до творчості. У загальному розумінні здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем повному, новими засобами, методами [3].

Тобто максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли людина намагається використати нетиповий для себе засіб, метод вирішення проблеми.

Зарубіжні дослідники у творчому потенціалі виділяють аспекти, пов'язані з поведінкою та мисленням. На їх думку, креативну особистість характеризує: уява, інтуїція, відкритість, готовність іти на ризик та висока толерантність до всього неясного (Ф. Барон, Н. Мейер, Д. Пірто, Е. Хілгард); здібність ставити завдання, концентруватися, приймати конфлікт і готовність до перетворення щодня (У. Фромм); самодовільність, виразність, легкість (А. Маслоу); пам'ять, научуваність, цілеспрямованість, передбачення, соціальне пристосування, допитливість (У. Грей); швидкість (продуктивність), чіткість, пластичність, рухливість, оригінальність, дивергентність мислення (Д. Гілфорд, К. Тейлор), творча поведінка, що містить дії проектування, планування та винахідництва (Д. Гілфорд). П. Енгельмеєр, А. Залкінд, В. Овчинников, М. Ростовцев, С. Рубінштейн та інші визначають, що сутність творчого потенціалу не тільки в сукупності певних якостей особистості, творчих можливостей, а й у характері їх складного взаємозв'язку, його спрямованості на міри напруженості.

Ми поділяємо думку В. Моляко, який зробив значний внесок у розробку питання проблеми розвитку творчої особистості та 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. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.” [6, с. 15]. За визначенням В. Моляко, структуру творчого потенціалу

представляють такі складові: задатки, нахили, які проявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [8].

Ми поділяємо думку низки науковців (В. Моляко, Т. Третяк та ін.), які вважають, що до структури творчого потенціалу особистості входять суто інформаційна та інструментальна складові; остання містить декілька підструктур, найважливішими серед яких є дві:

1) “інструмент” для вирішення творчих завдань відповідного рівня системної організації (прийоми, способи, стратегії конструктивного мислення);

2) “регулюючий інструмент”, інтегрований з елементів мотиваційної та емоційно-вольової сфери, за допомогою якого забезпечується взаємодія підструктур творчого потенціалу.

Згідно з підходом Д. Богоявленської, дослідниця І. Львова вважає, що творчий потенціал особистості становлять такі якості:

– *світоглядні якості*: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов’язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самовираження, самопізнання тощо;

– *ціннісні якості*: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність, критичність;

– *інтелектуальні якості*: далекоглядність (уміння прогнозувати), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму, варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу та синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність;

– *вольові якості*: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, уміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість, неабияка енергійність, упевненість у собі [4, с. 45–46].

Так, значний внесок у розробку зазначеного феномена зробив О. Попель, який визначає творчий потенціал як системну характеристику особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. Ця система, вважає науковець, складається з таких структурних компонентів: *мотиваційний компонент*, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність (при цьому домінуючу роль відіграє пізнавальна мотивація людини); *інтелектуальний компонент* виражається в оригінальності, гнучко-

сті, адаптивності, швидкості й оперативності мислення; легкості асоціацій; у високих рівнях розвитку творчої уяви; спеціальних здібностях; *емоційний компонент* характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки; *вольовий компонент* характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості [9, с. 34–35].

Цінною, на наш погляд, є розроблена структура творчого потенціалу І. Манохи, в якій дослідниця виділяє сім компонентів за основними видами творчої активності особистості, яким відповідають певні творчі продукти, що утворюють змістовий простір розгортання цієї активності:

- візуальна творчість;
- вербальна творчість;
- реконструктивна творчість;
- текстова творчість;
- образно-евристична творчість;
- інтелектуально-розумова творчість;
- синтетична творчість.

Розкриваючи структури творчого процесу, І. Маноха вказує, передусім, на триакт П. Енгельмеєра – бажання, знання та вміння (зародження задуму, дискурсивне мислення, реальне використання або втілення задуму в продукт), а також на такі запропоновані ним ознаки людської творчості: штучність (створення культури); доцільність (прагнення мети, вирішення завдання, щоб досягнути певної користі, краси, істини тощо); раптовість; цілісність (творчий продукт має ідею, що об'єднує всі частини твору) [5, с. 284].

На думку І. Манохи, основними характеристиками структури творчого процесу та послідовності розгортання творчих дій є такі:

1) творчий акт завжди є полізмістовним та енергомістким діянням, результат якого постає у формі нового, створеного, такого, що відображає “Я” творця;

2) творчий акт виявляє не тільки “суб’єктивно новий зміст”, а й “об’єктивний процес” (М. Бердяєв) досвіду, знання, змісту в тій чи іншій формі існування сутнього;

3) творчий акт – це, водночас, процес і зміст духовного, естетичного, морального, професійного тощо зростання особистісних самовиявів “Я” індивіда. Творчий акт постає як вчинок культурно-історичного змісту, в ньому відбувається поєднання конкретного, одиничного та всезагального через зіставлення, співвідношення та взаємодоповнення індивідуального досвіду та досвіду вселюдського в пізнанні та перетворенні явищ світу [5, с. 287].

Треба зазначити, що творча унікальність людини визначається як її індивідуальна своєрідність, що формується в процесі реалізації її власне творчої активності. Основу розуміння механізму розвитку творчої унікальності людини висвітлюють принцип творчої самодіяльності С. Рубінштейна й

принцип рефлексивної обумовленості взаєморозвитку інтелектуального та особистісного аспектів людини в творчості (І. Семенов, С. Степанов).

Т. Торгашина називає мотиваційно-особистісний, інтелектуально-змістовний, процесуально-діяльнісний компоненти творчого потенціалу. Мотиваційно-особистісний компонент характеризує наявність потреб у творчій діяльності, що виявляється в мотивах, прагненнях, інтересах. Інтелектуально-змістовний – наявність можливостей до перетворювальної діяльності, що виявляється у творчих здібностях, знаннях, уміннях, навичках. Процесуально-діяльнісний – саму діяльність за рівнем самостійності, інтенсивності, продуктивності, організованості [13, с. 70].

До критеріїв творчого потенціалу дослідники зараховують: потребу в творчому саморозвитку; знання про феномен творчості, закономірності творчого процесу, навколишній світ і місце людини в ньому; переконання у творчій перетворювальній місії людини; знання про методи творчої діяльності; уміння та навички, необхідні для творчої діяльності та конструювання взаємодії в соціальному середовищі, здібності для творчої діяльності; особливості перебігу емоційно-вольових процесів; здібність до вольової саморегуляції; здібність до рефлексії (Л. Веретенникова); рівень сформованості пізнавального інтересу; пізнавальну самостійність; продуктивність (характеристика створюваного нового) (Т. Торгашина).

Наголошено, що: творчий потенціал закладений у кожному та не є незмінним (О. Матюшкін); завдання навчання не в досягненні всіма вищого рівня творчості, а у створенні умов для самореалізації кожного на відповідному рівні (Т. Торгашина).

Таким чином, розглянувши погляди вчених на структурні компоненти творчого потенціалу особистості, констатуємо, що наразі ще відсутня структура розвитку творчого потенціалу вчителів української мови та літератури. Спираючись на дослідження та теоретичні положення багатьох наукових праць таких вчених, як Д. Богоявленська, В. Моляко, О. Попель, Т. Торгашина, у яких розкрито сутність творчої особистості, її ролі в житті суспільства; суб'єктно-об'єктні відношення, структура, закономірності, психологічні особливості процесу творчості, ми розробили авторську структуру творчого потенціалу вчителів української мови та літератури, яка подана в табл. 1.

Таблиця 1

Структура творчого потенціалу вчителів української мови та літератури

Компонент творчого потенціалу	Характеристика компонента	Роль компонента творчого потенціалу	Результат виявлення
1	2	3	4
Мотиваційно-індивідуальний	Наявність потреб у творчій діяльності; своєрідність інтересів учителя, його орієнтацію на творчу активність	Пізнавальна мотивація педагога	Мотиви, нахили, творчі здібності, задатки, інтереси, допитливість, потяг до створення чогось нового

Продовження табл. 1

1	2	3	4
Інтелектуально-змістовий	Виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення	Наявність можливостей до перетворювальної діяльності	Знання, вміння, навички, високий рівень розвитку інтуїції, почуття гумору, гнучкість розуму, ерудованість, швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій, здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, дивергентність мислення
Емоційно-образний	Характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки	Позитивне налаштування на творчий процес	Високий рівень розвитку естетичних почуттів, уява, фантазія, темперамент, здатність педагога до активно-творчого сприйняття навколишньої дійсності, доброзичливість, тактовність, щирість, милосердя, толерантність, критичність, прагнення до духовного зростання
Вольовий	Характеризує здатність учителя до саморегуляції та самоконтролю; якість уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість педагога на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості; внутрішнє прагнення до постійного розвитку і самовдосконалення	Самопізнання, самовираження, саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль та самоствердження	Активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, патріотизм, наполегливість, цілеспрямованість, сміливість, витримка, працелюбність, організованість, вимогливість до себе та до своєї творчої діяльності, неабияка енергійність, упевненість у собі
Процесуально-діяльнісний	Безпосередньо сама творча діяльність педагога	Кінцевий результат творчого процесу, який виражається в продукті творчої діяльності	Самостійність, інтенсивність, продуктивність

Творчий потенціал учителя-філолога, на нашу думку, можна визначити як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності, основою яких є внутрішні фактори особистості педагога. Тому ми виділили п'ять компонентів структури творчого потенціалу вчителя української мови та літератури, а саме: *мотиваційно-індивідуальний компонент*, який характеризується наявністю потреб у творчій діяльності; своєрідністю інтересів особистості, її орієнтацією на творчу активність. Адже в розвитку творчого потенціалу домінують середовище та унікальна мотивація творчої активності. Роль цього компонента виявляється в пізнавальній мотивації педагога, а як результат – виявлення мотивів, нахилів, творчих здібностей, задатків, інтересів, допитливості, потягу до створення чогось нового. Наступним компонентом нашої структури є *інтелектуально-змістовий*, який має таку характеристику: виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення. Цей компонент передбачає наявність у вчителя знань, умінь, навичок, високого рівня розвитку інтуїції, почуття гумору, гнучкості розуму, ерудованості, швидкості в засвоєнні нової інформації; прояві загального інтелекту; порівняно швидкому та якісному оволодінню вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібністю до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, дивергентності мислення. Третім компонентом нашої структури є *емоційно-образний*, який характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки. Роль цього компонента полягає в позитивному налаштуванні вчителя на творчий процес, у прийнятті творчості як життєвої цінності та професійної необхідності. Результатом виявлення є високий рівень розвитку естетичних почуттів, уява, фантазія, темперамент, здатність особистості до активно-творчого сприйняття навколишньої дійсності, доброзичливість, тактовність, щирість, милосердя, толерантність, критичність, прагнення до духовного зростання. Наступним і не менш значущим компонентом цієї структури є *вольовий компонент*, для якого характерні: здатність особистості до саморегуляції, самоконтролю та самоствердження; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість педагога на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості; внутрішнє прагнення до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Роль цього компонента творчого потенціалу виражається в постійній потребі самопізнання, самовираження, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролі та самоствердженні для виходу на новий професійний рівень шляхом генерації, продукування нових концептуальних ідей, задумів та їхньої реалізації в інноваційних проектах і програмах. Результатом виявлення вольового компонента є: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, патріотизм, наполегливість, цілеспрямованість, сміливість, витримка, працелюбність, організованість, вимогливість до себе та своєї творчої діяльності, неабияка енергійність, упевненість у собі. П'ятим компонентом нашої структури є *процесу-*

ально-діяльнісний, який характеризує безпосередньо сам процес творчої діяльності вчителя української мови та літератури. Роль цього компонента власне в кінцевому результаті творчого процесу, який виражається в продукті творчої діяльності та виявляється в самостійності, інтенсивності та продуктивності творчого процесу.

Таким чином, у різноманітні своїх проявів творчий потенціал педагога пов'язаний з його світоглядною позицією, інтелектуальною сферою, купністю дієвих настанов і пріоритетів.

Отже, спираючись на вищезазначені принципи, можна говорити про те, що творча унікальність педагога є і умовою, і результатом творчого процесу. Крім того, в цих принципах закладено можливість усвідомленого вибору людиною творчої життєвої позиції та розвитку свого творчого потенціалу [2, с. 207].

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури, дослідження вчених дають змогу стверджувати, що *творчий потенціал учителя української мови та літератури* розглядають як інтегративну, динамічну особистісно-соціальну властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей, здатність конкретного педагога до цілеспрямованої творчої діяльності, що є фундаментом її психічного благополуччя. Творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості. Адже від уроджених здібностей психофізіології людини творчий потенціал залежить повною мірою, але його актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль для культивування в собі творчої потенції. В результаті своїх творчих зусиль людина може навіть підпорядкувати своїй волі, цілям і планам власну психофізіологічну організацію, свій темперамент.

Таким чином, суть творчого потенціалу вчителя-філолога доцільно розглядати через такі його складові: мотиваційно-індивідуальний, інтелектуально-змістовий, емоційно-образний, вольовий, процесуально-діяльнісний компоненти. Залежно від рівня прояву кожної з цих складових можна визначати рівні розвитку творчого потенціалу педагога.

Отже, як компонент психологічної структури людини творчий потенціал є основою її розвитку та необхідною умовою здійснення творчого процесу. Ця характеристика надає педагогові можливість творити, знаходити нове, самостійно приймати рішення, діяти оригінально та нестандартно в різноманітних ситуаціях, інтегрувати власні дії з цілеспрямованого подолання конкретної суперечності з метою виходу за межі досягнутого.

Проблема вивчення творчого потенціалу вчителя української мови та літератури потребує подальшого дослідження, зокрема засобів його діагностування та шляхів формування.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
2. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – Москва, 2002. – 256 с.
3. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / І. В. Воронюк ; Націон. пед. ун-т. – Київ, 2003. – 23 с.
4. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Львова. – Новосибирск, 2005. – 203 с.
5. Маноха І. П. Психологія потаємного “Я” : монографія / І. П. Маноха. – Київ : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
8. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
9. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Попель. – Нижний Новгород, 2005. – 217 с.
10. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. – Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
11. Рындак В. Г. Теоретические основы творческого потенциала учителя / В. Г. Рындак, Л. В. Мешерякова. – Москва : Педагогический вестник, 1998. – 116 с.
12. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
13. Торгашина Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Сиваш С. В. Структурные компоненты творческого потенциала учителя украинского языка и литературы

В статье обоснована важность определения структурных компонентов творческого потенциала учителя украинского языка и литературы. На основе анализа научной литературы по данной проблеме, обобщенных взглядов ученых на сущность, компоненты и развитие творческого потенциала личности, которая рассматривается как специфическое интегративное образование, разработана авторская структура творческого потенциала учителя украинского языка и литературы.

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, структура творческого потенциала.*

Sivash S. Structural Components Creative Potential Ukrainian Teachers' Language and Literature

Effective means of their own professional development is creativity that allows in terms of informal learning environment to meet the diverse interests and promote their creative self-expression and self-realization.

Teacher, let alone a teacher of Ukrainian language and literature, in this situation should be not only a performer but also direct creator of innovative processes. So before

modern school there is a problem of formation of teacher-innovator, teacher-creator. Therefore, the development of educational work of a teacher is one of the most important issues of education in modern society.

Purpose of the article – consider the structural components of creative potential in the light of the views of scientists and based on a synthesis of these views to develop the structure of the author’s creativity teacher of Ukrainian language and literature.

Analysis of psychological and educational literature, research scholars suggest that the creativity of teachers of Ukrainian language and literature is seen as integral, dynamic personality and social property, which can be described as an inexhaustible resource of creative possibilities, the ability of the individual to the purposeful creative activity that serves the foundation of mental well-being. Creativity serves an integrating function in the structure of the quality characteristics of the system of mental health, development and identity formation.

Thus, the essence of the creative potential of the teacher-philologist should be considered by those of its parts: motivational personal, intellectual and semantic, emotional and imaginative, strong-willed, procedural and activity components. Depending on the level of manifestation of each of these components, you can determine the level of creativity of the teacher.

The problem of studying creativity teacher of Ukrainian language and literature requires further study on ways to diagnosis, ways of forming.

Key words: *creativity, creative potential, creativity structure.*

В. М. СМОЛЯК
аспірант
Класичний приватний університет

ЕЛЕКТРОННЕ ПЕРСОНАЛЬНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті розглянуто розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, відношення студентів до роботи із сервісами Веб 2.0, можливості веб-ресурсів для організації індивідуального простору навчання майбутніх учителів початкової школи. PLE (персональне навчальне середовище) розглянуто як сучасний та ефективний засіб організації освітнього процесу, який є актуальним і сприятиме зменшенню та усуненню прірви в співвідношенні рівня цифрової компетентності між учителем і учнем.

Порушено проблему необхідності ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з можливостями та особливостями організації PLE.

Ключові слова: PLE, персональне навчальне середовище, освітній процес, учитель початкової школи, інформаційно-комунікаційні технології.

Після набуття чинності нового закону “Про вищу освіту” якість підготовки майбутніх учителів початкової освіти, крім існуючих факторів, буде залежати від освітнього середовища конкретного вищого навчального закладу, яке функціонує на розробленому у виші Положенні про освітній процес, від власних навчальних планів і освітніх програм ВНЗ, системи виховної роботи, яка сприятиме усвідомленню позитивного ставлення до своєї майбутньої професії, максимальної індивідуалізації підходів і педагогічних рішень.

Необхідність підготовки вчителя початкової освіти до використання електронного персонального навчального середовища сприятиме подоланню тієї прірви, яка існує між рівнем володіння цифровими технологіями вчителя та учня, адже “дуже важливо подолати цифровий розрив між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Якщо ми це зробимо, ми отримаємо нову якість української школи” [1].

Для вирішення проблеми формування комп’ютерної грамотності вчителів проводять значну роботу у сфері розроблення ефективних педагогічних технологій формування ІТ-компетентності (В. Андрієвська, К. Врадій, М. Жалдак, Г. Коліжук, А. Коломієць, О. Кравчук, Г. А. Кучаковська, І. Лецюк, О. Нікулочкіна, В. Осадчий, Л. Петухова тощо).

Повноцінне й оптимальне навчання учня можливе тільки шляхом здійснення індивідуалізації навчання. Дослідженням питань індивідуального підходу до учнів як засобу розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, проблемного характеру навчання займалися Л. Арістова, Д. Вількеєв, М. Данілова, А. Кірсанов, М. Махмутова, І. Огородніков, Н. Половнікова та інші.

Є. Рабунський та І. Унт зробили суттєвий вклад у розробку проблеми індивідуального підходу в процесі самостійної роботи учнів.

В. Загвязінський, Л. Книш, Т. Ніколаєва, Є. Рабунський, І. Чередов досліджували різні сполучення фронтальної, групової та індивідуальної форми навчальної роботи.

У 90-х рр. ХХ ст. настав період теоретичного переосмислення й розширення поняття індивідуального підходу до учнів в умовах широкого впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій. Цю проблему розглядають В. Володько, Б. Гершунський, В. Глушков, А. Довгялло, Ю. Машбиць та інші дослідники.

Спробу створення та використання в навчальній діяльності PLE аналізують К. Бугайчук, С. Васильченко, С. Доунс, В. М. Кухаренко, І. Лецюк, Є. Патаракін, Дж. Сіменс.

Мета статті – визначити й обґрунтувати роль і місце PLE (персонального навчального середовища) в системі підготовки вчителя початкової школи.

Сучасний освітній процес без використання персональних комп'ютерів, планшетів, електронних книг, смартфонів, телекомунікаційних мереж та Інтернету неможливо уявити. Поряд із традиційними підходами, методами, засобами і формами, які часто пропонують студенту викладачі все більшої популярності набуває електронне навчання (e-learning), яке, по своїй суті, є узагальненою назвою окремої групи технологій та методик, що ґрунтуються на використанні можливостей Інтернету та відповідного програмного забезпечення.

Наразі в розвитку електронного навчання виділяють декілька етапів, серед яких: системи керування класом, оболонки дистанційного навчання й персональні навчальні середовища. Кожен з названих етапів не заперечує один одного та існує паралельно з іншими. Хоча з погляду динаміки розвитку сучасного електронного навчання як феномена наступний є продовженням розвитку попереднього та має більш широкі можливості.

LMS (системи керування класом) – це комплекс програмного забезпечення, найчастіше на основі клієнт-сервеної технології, який встановлюють на комп'ютери у класі (вчительський ПК – серверна частина, учнівські ПК – клієнтська частина) та який дає змогу вчителю утримувати під своїм контролем діяльність за учнівськими ПК: спостерігати за робочим столом, надсилати завдання для навчання та контролю, бачити результати діяльності учнів, вести автоматизований електронний журнал, проводити віддалено операції на клієнтському ПК (завантаження та закривання програм, виключення-включання ПК тощо). Використання такого варіанта електронного навчання можливе тільки в аудиторії під час заняття й за своїми особливостями нагадує традиційне навчання. До програмного забезпечення для організації такого навчання належать NetOpschool, АВ Tutorcontrol, NetClass II.

VLE (оболонки дистанційного навчання) – це комплекс мережного програмного забезпечення, який надає викладачу інструменти по роботі з навчальним контентом. Завдання викладача – наповнити систему лекціями, практичним завданнями, матеріалами інструктивного характеру, завданнями для контролю та самоконтролю. Оболонка дистанційного навчання керує доступом студентів до бази знань, веде аудит роботи та успішності, надає інструменти, необхідні для організації дистанційного навчання в сучасному розумінні. В аспекті розвитку електронного навчання об'єкти та суб'єкти перебувають усередині VLE. При цьому темп, забезпечення активності та своєчасності виконання навчальних задач та інші організаційні завдання залежать від викладача. Оболонки дистанційного навчання забезпечують традиційне навчання, яке територіально виходить за межі навчального закладу та перенесено у віртуальне середовище. До програмного забезпечення VLE належать: Moodle, Sakai, Blackboard.

PLE (персональне навчальне середовище) – це створене студентом власне середовище, до якого входять сервіси, ресурси та інструменти в їх взаємозв'язках, завдяки яким він будує власний навчальний процес.

Прототипи PLE з'явилися ще всередині 90-х рр. ХХ ст., але як концепція навчання були розглянуті тільки в останні декілька років.

Можливості Інтернету для навчання важко переоцінити. Використання окремих ресурсів Веб 1.0 (інформаційних сайтів, електронної пошти, чату), завдяки яким можна проконсультувати студента, відіслати та отримати навчальні матеріали, використовували поряд із системами керування класом і оболонками дистанційного навчання, розширюючи їх функціонал. При появі сервісів Веб 2.0, крім названого, в мережі з'явилися принципово нові форми: навчальні он-лайн спільноти, соціальні мережі, карти знань, системи керування навчальним контентом. Навчальне середовище вже не залежить тільки від викладача. Взаємодія в навчальній групі стала більш складною та динамічною. Поряд із підготовленим викладачем навчальним контентом існує багато альтернатив, першоджерел, ресурсів наукових і освітніх установ, відкритих наукових каталогів, у яких засобами мережі можна вести паралельний пошук і співставлення, підписуватися на стрічку новин від провідних науковців у галузі, яку досліджують. Такі ресурси є основою відповідних навчальних центрів, навколо яких формується простір електронного навчання. У той час, коли студент стає частиною такого простору, може виникати ситуація, коли його навчальний простір буде центром, навколо якого буде формуватися новий.

Таким чином, персональне навчальне середовище (PLE) – це сукупність інструментів, ресурсів і зв'язків, які дають змогу студенту ставити й вирішувати навчальні цілі та задачі, пов'язані з отриманням знань, формуванням умінь і навичок. Особливістю електронного навчання PLE є те, що воно формується окремо кожним студентом, тому відповідальність за якість навчання більшою мірою лежить на ньому. Від того, як саме буде

побудована система зв'язків між навчальними об'єктами, засобами та персонами, залежить очікуваний результат.

Із технічного погляду персональне навчальне середовище є сукупністю Веб 2.0 сервісів (блогів, вікі, RSS-каналів, соціальних мереж тощо).

Принциповою відмінністю PLE від інших видів електронного навчання є саме той факт, що його не нав'язує викладач, а формує сам студент залежно від своїх потреб, нахилів, можливостей та вподобань.

До переваг PLE можна зарахувати:

- персональне навчальне середовище підвищує мотивацію студентів і забезпечує можливість контролю свого навчання з погляду методів, осіб, темпу тощо;
- дає змогу студенту активно брати участь у розробленні власних стратегій навчання;
- дає можливість урізноманітнити навчальний процес шляхом створення багатовекторної моделі отримання знань;
- PLE разом із сучасними інформаційними технологіями створюють умови навчання, які характерні розвитку освіти XXI ст.;
- дає змогу забезпечити потребу студентської молоді бути інтерактивними.

Таким чином, формується цілісна система, яка охоплюватиме всі сторони та етапи навчально-виховного процесу ВНЗ, а також передбачатиме комплексне врахування й цілеспрямований розвиток її компонентів, виходячи з потреб і можливостей кожного студента.

Організуючи освітній процес із врахуванням персональних навчальних середовищ студентів, ми вирішуємо важливе педагогічне завдання – індивідуалізації навчання.

У педагогіці існують різні підходи щодо визначення поняття “індивідуалізація навчання”. Зміст поняття “індивідуалізація” в багатьох авторів відрізняється й залежить від цілей і засобів навчання. У педагогічній енциклопедії та Українському педагогічному словнику індивідуалізацію навчання визначено як організацію навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання.

Поняття “індивідуалізація” з'явилося в українській педагогіці в 60-х рр. XX ст. Індивідуалізацію розглядали з погляду навчально-виховного процесу – вибір форм, методів, прийомів навчання; змісту освіти – створення навчальних планів, програм, навчальної літератури; побудови системи освіти – формування різних типів навчальних закладів, груп, класів. Формування особистості та індивідуалізація є двома сторонами одного процесу. При цьому формування є провідною, визначальною стороною, тому що соціально ціннісні індивідуальні особливості не стільки виявляються, скільки формуються під час педагогічно спрямованої діяльності учнів. Тому формування особистості неможливе без індивідуалізації, під якою розуміли: “самостійну роботу учнів на різному рівні” (Т. Огородник);

“особливу організацію навчального процесу” (“Пед. енциклопедія”, Є. Рабунський, В. Семенцов, В. Лозова, П. Москаленко, Г. Троцько, С. Гончаренко); “організацію пізнавальної діяльності на уроці” (М. Данилов, М. Скаткін, Т. Ільїна); “важливий напрямок удосконалювання всього навчального процесу” (Н. В. Савін); “розвиток індивідуально-типових особливостей під впливом організованого колективного навчання” (Г. Нойнер, Ю. Бабанський, Л. Кондрашова, В. Буряк, Л. Гапоненко, С. Абрамова, Т. Фролова, Т. Власова); “систему виховних і дидактичних засобів” (А. Кірсанов); “урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей” (І. Унт); “стратегію процесу навчання” (Г. Селевко); “підсистему усього виховного процесу” (В. Галузинський, М. Євтух); “принцип навчання” (С. Баранов) [2; 3; 4; 5].

Є. Рабунський виділив і обґрунтував ознаки індивідуального підходу: гуманність, сприяння формуванню колективізму, активність, спрямованість на кожного учня, динамічність, спадкоємність і перспективність, двосторонній характер, здійснення різноманітними шляхами, здійснення за певними етапами, неприпустимість оцінки якості кількістю заходів, наявність рушійних сил, єдність вимог.

У стислому розумінні індивідуалізація передбачає:

- 1) індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- 2) створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей та можливостей;
- 3) підтримку студента в творчому самовтіленні;
- 4) підтримку учня в рефлексії.

При використанні PLE вектор організації індивідуального підходу значною мірою змінюється – від завдання викладача його здійснювати до потреби та можливостей студента його організувати доступними та близькими йому засобами веб-комунікації.

Аналіз персональних навчальних середовищ студентів Комунального вищого навчального закладу “Запорізький педагогічний коледж” Запорізької обласної ради свідчить про те, що студенти, які отримують додаткову кваліфікацію “Вчитель інформатики початкової школи”, більш гнучко використовують можливості сервісів Інтернету для організації свого навчання порівняно зі студентами, які цю додаткову кваліфікацію не вивчають. Опитування підтвердило думку, що основним фактором є не стільки додаткова кваліфікація, скільки вивчення окремої дисципліни – “Інтернет-технології в освіті”, у межах якої ознайомлюють із особливостями використання Веб 2.0 технологій у навчальному процесі. Такі персональні навчальні середовища мають спонтанний характер і формуються опосередковано без спеціальної мети. На питання “Чому вирішили створювати персональне навчальне середовище?”, більше 75% студентів не знали, що існує спеціальний термін для такої діяльності, але пояснювали свою діяльність зручністю й доступністю.

Цей факт свідчить про те, що в студентів існує потреба використовувати персональне навчальне середовище, і вони використовують для цього доступні та близькі їм засоби.

Із погляду студента, основою такого середовища найчастіше стає одна із соціальних мереж, яка надає сервіс обміну повідомленнями з однолітками та викладачами, сервіс обміну файлами, можливості формування та відображення рейтингу тієї чи іншої інформації, формування груп згідно з тематикою тощо. Також беруть до уваги пошукову систему, Wikipedia та інші сервіси: сайти рефератів, електронних книг і підручників, Skype, деякі хмарні сервіси.

Викладачі до персонального навчального середовища студента додають систему організації дистанційного навчання, яку використовують у навчальному закладі, та ресурси бібліотеки. Цей перелік буває значно ширшим і залежить від персонального навчального середовища викладача.

Цей факт свідчить про те, що викладачу потрібно, крім знанневого компонента, “озброювати” студентів необхідним ефективним інструментарієм, а також надавати альтернативи отримання якісних знань, що дасть змогу, таким чином, сформувати в них ще й критичне мислення.

Існуюча система підвищення кваліфікації викладачів не направлена на формування персонального навчального середовища (PLE) останніх, через що більшість із них не мають необхідних компетентцій і, відповідно, не можуть формувати їх у студентів. Викладач, насамперед, повинен розуміти принципи побудови сучасних PLE, серед яких:

- навчальні об’єкти генеруються в мережних спільнотах;
- завдяки Інтернету навчання можливе будь-де, а не тільки в межах занять;
- учителя, в якого можна всьому навчитися, не існує, сучасні якісні знання потрібно потроху запозичувати в кращих професіоналів своєї справи;
- мережне навчальне середовище – це не впорядковане середовище, а динамічні ресурси, сервіси, люди в їх зв’язках, залежностях і відношеннях;
- кожен студент у мережі вибудовує характерну тільки йому унікальну модель PLE. Абсолютно однакових моделей немає й не повинно бути.

Дотримання цих принципів під час допомоги в організації персонального навчального середовища студента дасть можливість:

- забезпечити доступ до якісної інформації від надійних джерел, провідних бібліотек, сучасних науковців;
- підвищити рівень мотивації та відповідальності студентів за отримання якісних знань;
- розвивати критичне мислення;
- формувати вміння працювати в команді;
- розвивати ініціативність, лідерські якості;
- формувати міждисциплінарні зв’язки, професійні компетентності;
- індивідуалізувати освітній процес: кількість матеріалу, темп роботи, методи, форми й засоби пізнання;

- формувати ІКТ компетентність – як предметну, так і ключову;
- формувати мовленнєву компетентність тощо.

Стрімкий розвиток сервісів Інтернету, крім переваг, створює для викладачів і певний дискомфорт, пов'язаний з появою принципово нових можливостей для навчання, а також зі зникненням тих веб-ресурсів, які з різних причин закрили правовласники. Цей факт вимагає орієнтуватися при підготовці студентів на відомі можливості, а не конкретні сервіси чи програми, що потребує іншого підходу до створення та реалізації завдань навчальних програм.

Висновки. Враховуючи розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, відношення студентів до роботи із сервісами Веб 2.0, можливості веб-ресурсів для організації індивідуального простору навчання майбутніх учителів початкової школи, ми вбачаємо PLE (персональне навчальне середовище) сучасним і ефективним засобом організації освітнього процесу, яке є актуальним і сприятиме зменшенню та усуненню проблеми співвідношення рівня цифрової компетентності між учителем і учнем, сприятиме підвищенню мотивації майбутніх учителів до навчання протягом усього життя.

Список використаної літератури

1. Лілія Гриневич: Ми отримаємо нову якість української школи, якщо подолаємо цифровий розрив між тими, хто навчає, і тими, хто навчається [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/27/liliya-grinevich-mi-otrимаємо-novu-yakist-ukrayinskoji/>.
2. Педагогика / под ред. И. П. Огородникова. – Москва, 1968. – С. 219.
3. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – Москва, 1975. – С. 4–5, 12.
4. Савин Н. В. Педагогика / Н. В. Савин. – Москва, 1978. – С. 122.
5. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва, 1990.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Смоляк В. М. Электронная личная среда обучения как средство индивидуализации образовательного процесса в педагогическом колледже

В статье рассмотрено развитие информационно-коммуникационных технологий, отношения студентов к работе с сервисами Веб 2.0, возможности веб-ресурсов для организации индивидуального пространства обучения будущих учителей начальной школы. PLE (личная среда обучения) рассмотрена как современное и эффективное средство организации образовательного процесса, которая актуальна сегодня и будет способствовать уменьшению и устранению разрыва в соотношении уровня цифровой компетентности между учителем и учеником.

Рассмотрена проблема необходимости ознакомления будущих учителей начальной школы с возможностями и особенностями организации PLE.

Ключевые слова: PLE, личная среда обучения, образовательный процесс, учитель начальной школы.

Smolyak V. The Electronic Personal Learning Environment as Means of Individualization of Educational Process in a Teacher Training College

The aim of the article is to define and explain the role and the place of PLE (Personal Learning Environment) in system of training of elementary school teachers.

The development of information and communicative technologies, the relation of students to work with the Web server 2.0, opportunities of web resources for the organization of individual space of training of future elementary school teachers are presented in this article.

PLE (Personal Learning Environment) is considered as a modern and effective means of the organization of educational process, which is actual presently and will promote reduction and elimination of a rupture in the ratio of the level of digital competence between a teacher and a pupil, will promote increase of motivation of future teachers to training during all life.

Advantages of the personal educational environment is considered as it allows qualitatively on new to individualize educational process, to increase the responsibility and dependence of his results on the student.

The results of research in teacher training college about a condition of awareness of students – future teachers with understanding personal the educational environment, the lifted problem of need of acquaintance of the last with opportunities and features of the PLE organization are presented.

Key words: *PLE, Personal Learning Environment, education process, the teacher of the elementary school, information and communicative technologies.*

УДК 372.2.011.3-051:005.336.5(043.5)

Н. С. СУГАТСЬКА

викладач

КВНЗ “Запорізький педагогічний коледж”

Запорізької обласної ради

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено погляди науковців щодо сутності, змісту та особливостей професійного самовдосконалення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: самовдосконалення, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, професійна підготовка.

Позитивні зрушення в системі освіти, пов'язані з підсиленням її компетентнісної спрямованості, відповідальності за власний професійний розвиток фахівця, дають підстави стверджувати, що компетентнісно зорієнтований підхід переходить на якісно новий рівень розвитку – рівень нормативно-правової реалізації.

Це відображено в низці таких державних нормативних документів найвищого рівня: Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993 р.), Законах України “Про освіту” (1996 р.), “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про дошкільну освіту (2001 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. тощо.

Важко заперечувати той факт, що розвиток будь-якої особистості, тим більше – педагога-вихователя, стає найпотужнішим ресурсом суспільства й держави в цілому. У цьому зв'язку особливого значення набуває дошкільна освіта як основоположна, вихідна ланка загальної освіти. Особливу роль тут відіграє формування нового вихователя дошкільного навчального закладу – високоосвіченої особистості, що відчуває й любить дітей, несе відповідальність за свої дії, усвідомлює межі власної компетентності, є самостійним у прийнятті рішень, високо вмотивований своєю професією й водночас націлений на особистісне, духовне зростання, готовий до професійного самовдосконалення й самореалізації в професії.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми свідчить, що в українській професійній педагогіці досить ґрунтовно розглянуто лише окремі аспекти проблеми формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійного самовдосконалення в процесі фахової підготовки.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, майже в усіх сучасних дослідженнях розуміння професійного становлення педагога

пов'язують із набуттям людиною знань, умінь і навичок (О. Дубасенюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко та ін.); із мотиваційною, операційною складовою й ціннісними орієнтаціями спеціаліста (Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова та ін.); із загальною готовністю до побудови й перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті (Ю. Гагін, А. Деркач та ін.); із спрямуванням на отримання усвідомленого результату (А. Бондар та ін.); із досягненням способів навчання самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та ін.); із творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала (Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко та ін.).

Наукові основи професійно-педагогічної освіти й формування особистості педагога висвітлено в працях різних науковців (О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисіоева та ін.).

Професійні якості вихователя дошкільного закладу було розглянуто в працях Ш. Амонашвілі, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Поніманської, О. Фунтікової, А. Хуторського. Питання формування професіоналізму висвітлено в дослідженнях С. Батищева, Є. Клімова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Пряжнікова, В. Слассьоніна та ін.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів науковців щодо сутності, змісту та особливостей професійного самовдосконалення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

У центрі уваги дослідників завжди перебувала проблема виховання високодуховної, творчої особистості, здатної забезпечити прогрес нації, вихід нашої держави на рівень цивілізованих країн світу. Треба відзначити важливість педагогічної діяльності в умовах навчально-виховних закладів і належного рівня підготовки до неї. Адже сучасний педагог повинен уміти виробити єдину навчально-виховну технологію, яка б сприяла духовному, психічному, соціальному, фізичному рівню розвитку конкретної групи дітей (або дитини).

Педагогічна практика свідчить про те, що головною метою у формуванні майбутнього вихователя є його вміння самовдосконалюватися не лише під час навчання, а й своєї педагогічної діяльності. Ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання й самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів групової роботи з дітьми, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких власних вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей, які допоможуть йому в професійному становленні.

Варто звернути особливу увагу на особистісний саморозвиток і професійне становлення майбутнього вихователя як під час навчання його в

педагогічному закладі, так і під час його професійної діяльності, адже ці напрями нерозривно пов'язані між собою.

Зазначимо, що обидва процеси складні за своєю структурою та здійсненням, проте оволодіння технологією професійного самовиховання та саморозвитку допоможе майбутньому педагогу досягти педагогічної майстерності.

Цікаві думки стосовно розкриття особистості, а саме якості педагога-вихователя, розкривав у своїх працях сучасний учений В. Войтко. Він вважає, що особисті якості педагога-вихователя – це благодатний ґрунт, на якому виростає його психологічна культура – “система антропологічних, психологічних знань, умінь і навичок...”. Вони є специфічними та властивими лише педагогові й нікому іншому. До основних особистісних якостей педагога вчений зараховує: здатність усе життя вчитися й самовдосконалюватися; постійну орієнтацію на виховну діяльність; привабливий зовнішній вигляд; володіння майстерністю “емоційного зараження” та психологічного магнетизування; порядність, скромність, чесність, принциповість, дбайливість, повагу, гідність, благородство; здатність до творчості [1, с. 6].

Важливим чинником, на нашу думку, у створенні ефективної підготовки вихователя є система заходів, яка дасть змогу вже в студентські роки усвідомити внутрішні мотиви та прояви майбутньої професії, тобто сприятиме професійному самовдосконаленню.

Треба звернути увагу на такі умови на шляху до самовдосконалення, як усвідомлення недосконалості тих чи інших якостей і властивостей своєї особистості, які потребують роботи над собою, а це неможливо без мотивації, рефлексії та вольових якостей, які так необхідні для становлення майбутнього фахівця.

Самовдосконалення потребує від особистості внутрішніх якостей, які будуть спрямовані на власне “Я”, тобто себе з усім вмістом своїх думок, почуттів, слів і справ. У результаті цього особистість ставить перед собою мету, вдосконалити свої власні знання та вміння. Але зазначимо той факт, що не кожна людина здатна повернутися до своїх помилок і проаналізувати власні досягнення. Отже, застосування основних операцій мислення й продовження систематичної рефлексії створить необхідний ґрунт і напрямки роботи щодо самовдосконалення тих сторін своєї особистості, які формують самокритичність. Виходячи з цього завдання, ми можемо стверджувати, що самовдосконалення неможливе без рефлексії, яка базується на вольових зусиллях особистості. Необхідно звернути увагу на той факт, що майбутній вихователь на шляху до самовдосконалення повинен відрізнятися високим рівнем самоорганізації, самостійності, внутрішньої культури, відповідальності за свої рішення.

Так, ми звернулися до напрацювань О. Діденка, Л. Дудікової, О. Холодкової, які, у свою чергу, розглядали самовдосконалення як педагогічну проблему. З погляду вивчення змісту, особливих прийомів і методів роботи особистості над собою, ми можемо наголосити, що особистісне зростання індивіда необхідне для професійного становлення, яке потребує від

майбутнього фахівця самоосвітньої активності, що забезпечить запит сучасного суспільства.

Аналіз матеріалів свідчить, що поняття самовдосконалення розкривається своєю багатогранністю, яка дає нам можливість розглянути цю проблему з різних поглядів сучасних науковців. Так, дослідник В. Лозовий стверджує, що самовдосконалення виражається в щоденній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до уявної межі у відповідності до загальнолюдських цінностей [6]. З погляду філософії І. Донцов розкриває це поняття як феномен духовного світу особистості, специфічний морально-психологічний стан людини, постійне прагнення стати кращою, що виявляється в думках, учинках, характері внутрішнього життя людини [3]. Цікаві думки з приводу розуміння поняття самовдосконалення у своїх працях розкривають сучасні дослідники: О. Діденко доводить, що це систематична, послідовна робота особистості з удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей [2]; Л. Дудікова стверджує, що самовдосконалення – цілеспрямована, систематична, високоорганізована й творча діяльність, що полягає в самостійному поглибленні й розширенні знань, розвитку вмінь, здібностей, передбачає безперервне особистісне зростання [4]; О. Холодкова розкриває його як вид активності, що дає змогу, усвідомлюючи свою психічну реальність, розкривати нереалізовані можливості, знаходити те необхідне в собі, що важливе для досягнення поставленої мети. Самовдосконалення передбачає покращення людиною того, що в ній закладено: психологічних якостей, властивостей, умінь, навичок [9]; О. Ігнатюк вважає, що це результат свідомої взаємодії індивіда з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких особистісно важливих якостей, знань, умінь, що сприятимуть успіху в життєдіяльності [5].

Дослідниця проблем професійної освіти Л. Сущенко висвітлює це поняття як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається через усвідомлення необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї діяльності з іншими; процес мотивованого, цілеспрямованого й добре організованого саморуку до найкращого в собі [8].

Таким чином, аналіз теоретичної педагогічної спадщини провідних українських педагогів зумовлює неоднозначні розуміння поняття “самовдосконалення”, оскільки розкривають його як феномен, специфічний стан людини, певну роботу над собою, вид діяльності, активності, внутрішній процес, результат взаємодії з соціальним середовищем.

Варто зауважити, що погляди науковців різняться при виділенні предмета самовдосконалення, його вбачають у знаннях, уміннях, навичках, здібностях, якостях, властивостях особистості, що є значущими для неї та сприятимуть реалізації її життєвих цілей, успішності в майбутньому. О. Діденко вбачає сутність особистісного вдосконалення не лише в розвитку позитивних якостей, а й позбавленні від негативних. Поділяємо таку позицію автора, оскільки особистість, прагнучи до самовдосконалення, ро-

зрізняє власні позитивні й негативні якості, тобто в її свідомості самозмiна постає саме як розвиток доброго та виправлення поганого. Проте зазначимо, що позбавлення від негативної якості відбувається шляхом плекання антитепа, тобто розвитку протилежної позитивної (наприклад, безладність – зосередженість) та її суміжних якостей (у нашому прикладі – націленості, зібраності, серйозності, визначеності). Л. Сущенко та О. Холодкова зосереджують увагу на умовах успішної самозмiни: усвідомленні необхідності самовдосконалення, власної психічної реальності.

Робота над собою представляє не шаблон, якому треба слідувати, а індивідуальну, творчу діяльність, що вимагає чіткого усвідомлення особистістю її предмета, на який буде спрямовано його подальшу активність.

Самовдосконалення особистості є специфічною діяльністю людини з метою покращення себе й результатів власної діяльності, яка розпочинається з усвідомленням особистого ідеалу й реалізується шляхом подальшого руху до нього, що супроводжується поступовим подоланням власної недосконалості. Досягнення певної мети реалізується завдяки послідовності її дії щодо самопізнання, самовиховання й самоосвіти.

Результативність самозмiни забезпечується свідомою саморегуляцією особистістю в процесах самоаналізу, самоконтролю, самоорганізації й може привести індивіда до нового рівня особистісного розвитку, досягнення бажаних успіхів у життєдіяльності. Виходячи з власних особистісних цінностей, кожна людина прагне до самовдосконалення, досягнення власної педагогічної майстерності, яка постає перед нами як система сукупності якостей, які допоможуть обрати пріоритетні напрями роботи й будуть становити кінцевий результат. Зазначимо, що формування особистісного ідеалу та вибір шляху до самовдосконалення залежить також від знань, умінь, навичок, властивостей, здібностей та вольових якостей особистості, які допоможуть у формуванні майбутнього вихователя дитячих навчальних закладів. Звичайно, зазначимо той факт, що кожен студент, який навчається в педагогічному коледжі, має різний інтелектуальний рівень.

Таким чином, одним із завдань професійної освіти є пошук шляхів розвитку й удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, які здатні до самовдосконалення не тільки під час навчання, а й у подальшій педагогічній діяльності. Процес підготовки вихователів у системі вищої професійної освіти має бути спрямований на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і відповідати запитам дошкільних освітніх установ. Тому ми звертаємо увагу на власні особистісні цінності, такі як: моральні, інтелектуальні, фізичні якості, думки, почуття, характер стосунків із оточуючими. Процес становлення майбутнього вихователя досягається через систематичні, активні дії, спрямовані на здобуття нових знань, розвиток певних якостей через застосування певних самопримусів і обмежень, тренування волі, відповідальності, дисциплінованості, організованості.

Причинами виникнення потреби в самовдосконаленні вважають підвищення вимог до себе, формування пізнавального інтересу до самовдосконалення (Н. Білоусова); захоплення ідеалом, прикладом інших, неспокій через докори сумління (В. Сухомлинський); роздуми про власне “Я” й порівняння його з іншими в процесі самоаналізу (Л. Сущенко).

Висновки. З огляду на це ми можемо стверджувати, що метою самовдосконалення є досягнення бажаного результату, який передбачає вмотивовану особистість, яка здатна розкрити власний потенціал, розвинути себе, підвищити власний соціальний статус, бути взірцем для інших, досягти матеріального блага та високого рівня в професійному становленні. На наш погляд, вихователь повинен досягти такого рівня, щоб у власному професійному становленні він зміг теоретично й практично аналізувати власні професійні можливості й на цій основі визначати свої майбутні напрями роботи, а також продовжував самовдосконалюватися вже як вихователь дитячого навчального закладу. Зазначимо, що інструментарію професійного становлення та успішного функціонування професіонала в умовах постійної зміни освітнього простору відводять особливе місце, тому самовдосконалення передбачає комплексне й варіативне використання всієї сукупності теоретичних знань і практичних умінь, адекватну самооцінку, вміння розуміти сутність нагальних проблем і осмислювати шляхи їх вирішення, здатність до рефлексії, націленість на постійне самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Войтко В. І. Про психологічну культуру вчителя / В. І. Войтко. – Київ : Знання, 1974. – С. 6.
2. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Діденко ; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
3. Донцов И. А. Самовершенствование личности / И. А. Донцов. – Москва : Политиздат, 1967. – 356 с.
4. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Дудікова ; Вінницький держ. педагогічн. університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 23 с.
5. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Ігнатюк ; Харківськ. нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2010. – 43 с.
6. Лозовой В. А. Человек: проблемы саморазвития / В. А. Лозовой. – Харьков : Константа, 2007. – 100 с.
7. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Сущенко ; Держ. вищ. навч. заклад “Університет менеджменту освіти” акад. пед. наук України. – Київ, 2009. – 22 с.
8. Холодкова О. Г. Предпосылки и генезис стремления к самосовершенствованию как компонента психологической культуры младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Геннадьевна Холодкова. – Барнаул, 2000. – 164 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016.

Сугатская Н. С. Профессиональное самосовершенствование будущих воспитателей учебных заведений как научная проблема

В статье раскрыты взгляды ученых о сущности, содержании и особенности профессионального самосовершенствования будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе профессиональной подготовки.

***Ключевые слова:** самосовершенствование, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений, профессиональная подготовка.*

Sugatskaya N. Professional Self-Perfection of Future Educators of Educational Establishments as Scientific Problem

The article is sanctified to illumination of looks of scientists in relation to essence, maintenance and features of professional self-perfection of future educators of preschool educational establishments in the process of professional preparation.

Analysis of theoretical pedagogical inheritance of the leading Ukrainian teachers, gave the ambiguous understanding of concept of self-perfection, as expose hima s the phenomenon, specific state of man, certain prosecution of itself, activity, internal process, result of co-operating with a social environment.

It is well-proven that self-perfection of personality is specific activity of man with the purpose of improvement itself and results of own activity that is begun with realization of the personal ideal and realized by further motion to him, that is accompanied by the gradual overcoming of own imperfection.

Reasonably, that the achievement of desirable result, that envisages before itself the explained personality, that is able to expose own potential, develop itself, promote own social status, instance for other, comes forward as an aim of professional self-perfection, to attain material welfare and high level in the professional becoming. An educator must attain such level, that in the own professional becoming hew as able in theory and practically to analyse own professional possibilities and on this basis determined the future work assignments, and also continued self-perfection already as an educator-professional.

***Key words:** self-perfection, future educators of preschool educational establishments, professional preparation.*

УДК 378.371.132.372

О. В. СУХОВІРСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗМІНИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІНФОРМАТИКИ

У статті проаналізовано зміни навчальної програми з інформатики в початковій школі. З'ясовано можливості використання сучасних підручників в умовах оновлення змісту початкової інформатики. Виявлено шляхи підготовки майбутніх учителів інформатики в початковій школі до корекції навчальної програми та змін, які повинні відбутися в змісті дисципліни “Методика вивчення інформатики”.

Ключові слова: *інформатика, навчальна програма, початкова школа, професійна підготовка, вищий навчальний заклад.*

Впровадження в інваріантну частину навчальних планів початкової школи курсу “Сходинки до інформатики” та розробка відповідної навчальної програми започаткувало активний процес створення підручників, методичного забезпечення тощо. Але певна корекція навчальної програми, яка відбулася в 2015 р., зумовила не лише потребу у зміні змісту підручників і комп'ютерного програмного забезпечення, а й необхідність врахування нових умов під час підготовки майбутніх учителів початкових класів. Зокрема постала проблема використання підручників, розрахованих на попередню редакцію навчальної програми в умовах вивчення оновленого курсу інформатики.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційних технологій та проведення уроків інформатики розглядали С. Гунько [1], І. Смирнова [7], В. Шакотько [9], О. Шиман [10] та ін. Докладний аналіз навчальних програм початкової школи в розрізі компетентнісного підходу здійснила О. Савченко [6]. Проте ті зміни, які відбулися в змісті навчальної програми з інформатики у початковій школі у 2015 р., не були детально проаналізовані.

Мета статті – визначити шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до корекції навчальної програми з інформатики та використання попередніх редакцій підручників в умовах оновлення змісту предмета.

Однією з найбільших особливостей навчальної дисципліни “Інформатика” є її унікальна швидкість розвитку. Прогрес у галузі інформаційних технологій зумовлює значні зміни комп'ютерної техніки, операційних систем, програмного забезпечення. А це, у свою чергу, призводить до змін у змісті навчального предмета, оновлення підручників, методичного забезпечення як у загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладах. За державним стандартом початкової загальної освіти [2] інформатику включено до інваріантної частини навчального плану. Учитель інформатики змушений

найбільш активно серед інших педагогів реалізовувати принцип “навчання протягом усього життя”. Але останні зміни, які відбулися в навчальній програмі з інформатики у 2–4 класах, зумовлені не розвитком галузі, а потребою у розвантаженні учнів початкової школи та спрощенні навчального матеріалу згідно з наказами Міністерства освіти і науки України “Про затвердження змін до навчальних програм для 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів” від 22.12.2014 р. № 1495 та “Про затвердження змін до навчальних програм для 1–3-х класів загальноосвітніх навчальних закладів” від 29.05.2015 р. № 584. Загалом можна погодитися зі змінами, які запропонували розробники програми. Та все ж має пройти певний час, поки ці зміни будуть належним чином відображені у шкільних підручниках. А отже, у майбутніх учителів початкової школи потрібно формувати вміння працювати із попередніми редакціями підручників в умовах оновлення змісту навчальної програми.

Проаналізуємо нову навчальну програму з інформатики для початкової школи [8]. Зміни, які відбулися в інформатиці у 2-му класі, не надто звужують можливості використання попередніх редакцій підручників. Зокрема на 1 год (з 5 год до 4 год) скорочено розділ “Поняття про повідомлення, інформацію та інформаційні процеси”. Серед змін, які можна помітити у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки, зауважимо на певну корекцію, яка відбулася щодо опису вмінь щодо роботи з повідомленнями. Якщо в попередній версії навчальної програми вказано, що учень має називати інформаційні процеси (отримання, зберігання, опрацювання і передавання повідомлень), то сьогодні учень має “розуміти” відповідні процеси. Очевидно, що в такому формулюванні передбачено більший обсяг знань, які отримуватимуть учні 2-го класу. Разом з тим для такого розділу цілком достатньо виділених 4 академічних годин. Необхідно враховувати, що раніше до цього розділу входила тема “Історія обчислювальних пристроїв”, яка з 2015 р. виокремлена в програмі в розділ із загальним навантаженням 3 години. Якщо проаналізувати підручники “Сходінки до інформатики” для 2-го класу [3; 4; 5], то можна відзначити, що про інформаційні процеси йдеться в 4 параграфах, що відповідає обсягу навантаження в оновленій програмі. Тому в цьому випадку зміни в методиці вивчення інформатики мінімальні. Крім того в кожному з підручників є параграф, у якому описано історію розвитку комп’ютерної техніки. Однак одного параграфа підручника замало, щоб наповнити навчальним матеріалом 3 год, виділені на цей розділ у новій програмі. Тому завданням методики вивчення інформатики в початковій школі на сучасному етапі є розробка додаткових вправ, відбір навчального матеріалу та оптимізація прийомів його пояснення в сучасних перехідних умовах.

З метою розвантаження учнів 2-го класу авторами нової редакції навчальної програми вилучено розділ “Алгоритми і виконавці” (4 год). Формування основ алгоритмічного мислення, яке розпочиналося з 2-го класу, було одним із проблемних і найважчих місць у курсі інформатики в почат-

ковій школі. Втім, якщо проаналізувати існуючі підручники, то можна зазначити, що лише в підручнику Г. В. Ломаковської та ін. “Сходинки до інформатики. 2 клас” [5] виклад цього розділу ґрунтується на використанні середовища програмування Scratch. В інших підручниках виклад матеріалу має певний описовий, побутовий характер, засвоєння основних означень відбувається на інтуїтивному рівні. Вилучення цього розділу може бути достатньо просто враховане при вивченні методики інформатики у вищому навчальному закладі при підготовці майбутніх учителів початкової школи. Також автори збільшили обсяг навантаження, який виділено на розділ “Комп’ютерна підтримка вивчення навчальних предметів”, на 2 год (з 4 год до 6 год). Хоча цій темі присвячено певне місце в усіх підручниках, проте її висвітлення достатньо складне, оскільки потрібно описати процес роботи з прикладною програмою, а це не завжди можна зробити достатньо наочно й зрозуміло в тексті. Крім того перелік програм підтримки вивчення навчальних предметів у 2-му класі достатньо великий і продовжує розширюватися. Учитель обирає серед наявних ту програму, яка, на його думку, може бути найбільш оптимально вбудована в урок. Звісно, не завжди опис саме цієї програми буде подано в підручнику. Зауважимо, що використання програм, які передбачено в цьому розділі може відбуватися протягом усього навчального року. Зміни, запропоновані розробниками програми щодо цього розділу також можуть бути достатньо просто враховані в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У 3-му класі зміни змісту навчальної програми досить незначні. Найбільше вони торкнулися розділу “Інформаційні процеси і комп’ютер”. Відбулося розширення обсягу навчального навантаження на 5 академічних годин (з 4 год до 9 год). Аналіз вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів вказує, що значних змін не відбулося. Отже, автори програми передбачають розширення пропонованого навчального матеріалу на більшу кількість уроків. Разом з тим у цьому розділі замінили передбачену раніше роботу з програмами на опрацювання даних і повідомлень на використання програм на розвиток логіки, пам’яті, просторової уяви. Найімовірніше програми на опрацювання даних та повідомлень у подальшому будуть використовувати під час практичних робіт без акцентування на них у теоретичному викладі матеріалів. Комп’ютерні програми, зорієнтовані на розвиток особистості молодшого школяра, можуть використовуватися не лише під час вивчення цього розділу, а й протягом всього навчального року. Тому можна передбачити, що частина з виділених 9 год буде розпорошена на весь 3 клас. До змін, які відбулися в цьому розділі, майбутні учителі початкових класів можуть достатньо легко адаптуватися за умови певного розширення теоретичного матеріалу підручників з окремих тем, що стосуються вивчення інформаційних процесів.

У попередній редакції навчальної програми курсу “Сходинки до інформатики” у 3-му класі був наявний розділ “Створення проектів”, на який передбачалося 4 академічні години. І хоча методисти, науковці, учителі прак-

тики погоджуються щодо важливості та необхідності використання методу проектів на уроках інформатики але включення цього методу як окремого розділу в подальшому виявилось зайвим. Також відбулося скорочення обсягу годин, які виділялися на узагальнення й систематизацію навчального матеріалу наприкінці року (з 3 год до 2 год). Так, запропоновані зміни навчальної програми з інформатики у 3-му класі незначно змінюють структуру використання підручника, не накладають нові вимоги до змісту підручників, а отже, можуть бути швидко впроваджені до змісту предмета “Методика вивчення інформатики” у вищому навчальному закладі.

Найбільше зміни, які відбулися в навчальній програмі торкнулися 4-го класу. Зокрема, зменшилося на 1 академічну годину (з 2 год до 1 год) навантаження, яке виділялося на повторення матеріалу за 3-й клас. Крім того додано вивчення графічного редактора (4 год). З цією прикладною програмою учні працювали у 2-му класі. У 4-му фактично відбувається закріплення знань, умінь і навичок. Це можна розглядати як реалізацію лінійно-концентричного характеру навчальної програми з інформатики. Розширення в цьому розділі стосується використання можливостей графічного редактору щодо збереження малюнків, оскільки роботу з файлами та папками у 2-му класі ще не розглядали.

Враховуючи зміни, які сталися в структурі використання інформаційно-комунікаційних технологій та зниження популярності електронної пошти й розширення сфери використання інших комунікаційних засобів (Viber, WhatsApp, Skype тощо), розробники навчальної програми змінили назву розділу з “Електронне листування” на “Безпека дітей в Інтернеті”, а також більше уваги приділили формуванню в дітей уявлень про безпечні способи використання ресурсів мережі Інтернет. У вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів замість словосполучення “електронне листування” вживається “електронне спілкування”. Обсяг навчального навантаження, передбаченого на цей розділ залишився тим самим – 5 академічних годин.

Для закріплення навичок використання програм підготовки презентацій, які учні здобули у 3-му класі, в програму для 4-го класу додано відповідний розділ з обсягом 4 академічні години. Також, як і в попередньому класі, у 4-му класі розділ “Створення проектів” (обсягом 6 год) вилучено. Крім того у новій редакції виправлена помилка в загальному навчальному навантаженні, яке припадало на 4-й клас. Раніше сума годин помилково розрахована на 34 год.

Враховуючи, що на момент внесення змін до навчальної програми тираж підручників для 4-го класу ще не був виданий, то нові підручники для 4-го класу вийшли з урахуванням вимог нової редакції програми. Тому адаптація дисципліни “Методика вивчення інформатики” у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх учителів початкових класів має бути достатньо швидкою.

Зміни, які відбулися в навчальній програмі, узагальнено в таблиці.

Таблиця

Зміни змісту навчальної програми з інформатики в початковій школі

Назва розділу	Навчальна програма з інформатики, 2012 р., обсяг год.	Навчальна програма з інформатики, 2015 р., обсяг год.	Різниця навантаження за розділом
2 клас			
Поняття про повідомлення, інформацію та інформаційні процеси	5	4	-1
Історія обчислювальних пристроїв	–	3	-3
Алгоритми і виконавці	4	–	-4
Комп'ютерна підтримка вивчення навчальних предметів	4	6	+2
3 клас			
Інформаційні процеси та комп'ютер	4	9	+5
Створення проектів	4	–	-4
Узагальнення й систематизація навчального матеріалу за 3 клас	3	2	-1
4 клас			
Повторення, узагальнення й систематизація навчального матеріалу за 3-й клас	2	1	-1
Графічний редактор	–	4	+4
“Електронне листування”= “Безпека дітей в Інтернеті”	5	5	–
Робота з презентаціями	–	4	+4
Створення проектів	6	–	-6

Висновки. Ті зміни, які відбулися в навчальній програмі з інформатики, досить сильно торкнулися 4 класу. Враховуючи, що підручники для 4-го класу видано за новою редакцією, а зміни у 2–3 класах не надто кардинальні, можна зробити висновок, що зміст навчального предмету “Методика вивчення інформатики” при підготовці майбутніх учителів початкових класів може бути досить швидко адаптований до нових умов.

Список використаної літератури

1. Гунько С. О. Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Гунько ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – 175 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18 (594). – 43 с.
3. Корнієнко М. М. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Корнієнко, С. М. Крамаровська, І. Т. Зарецька. – Харків : Ранок, 2012. – 144 с.
4. Коршунова О. В. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Коршунова. – Київ : Генеза, 2012. – 112 с.

5. Ломаковська Г. В. Сходинки до інформатики : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Г. В. Ломаковська, Г. О. Проценко, Й. Я. Ривкінд, Ф. М. Ривкінд. – Київ : Освіта, 2012. – 160 с.
6. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.
7. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Смирнова ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
8. Сходинки до інформатики. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 2–4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/05_shod_informatuka.pdf.
9. Шакотько В. В. Досвід підготовки вчителів початкових класів у галузі інформаційних технологій / В. В. Шакотько // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 2. – С. 19–22.
10. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. І. Шиман ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Суховирский О. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к изменению учебной программы по информатике

В статье проанализированы изменения учебной программы по информатике в начальной школе. Определены возможности использования существующих учебников в условиях обновления содержания начальной информатики. Обнаружены пути подготовки будущих учителей информатики начальной школы к коррекции учебной программы и изменения, которые должны состояться в содержании дисциплины “Методика изучения информатики”.

Ключевые слова: информатика, учебная программа, начальная школа, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение.

Sukhovirskyi O. Training of Future Primary School Teachers to the Changes of the Curriculum in Informatics

The article analyzes the changes in the curriculum in informatics in primary school. To reduce the load on the pupils and simplifying material in 2015 correction of the curriculum in informatics has been made. In the 2nd form there weren't extensive changes. The topic “History of Computing Devices” has been singled out in the separate section, and the section “Algorithms and Performers” has been excluded from the curriculum. The amount of the section “Computer Support for Learning Academic Subjects” has been increased by 2 academic hours. It is determined that the existing textbooks can be used in under the new conditions, and the content of the discipline “Methodology of Studying Informatics” in higher educational institution can be easily adapted to the new distribution of topics.

In the 3rd form the amount of the section “Information Processes and Computer” has increased. Also, the developers of the program decided not to single out the method of projects into the separate section in the 3rd and in the 4th forms. The ratio of the teaching load, the sequence of topics has changed slightly, which simplifies the use of existing textbooks and the adaptation of teachers and students to the study of the new program.

The greatest changes have been made in the program for the 4th form. This has resulted in the addition of sections “Graphical Editor” and “Work with Presentations”. However, new textbooks on informatics for the 4th form already take into account such distribution of topics.

Analysis of the changes made and the compliance of existing textbooks led to the conclusion about existence of quite easy ways of preparation of the future primary school teachers to the correction of the curriculum in informatics.

Key words: informatics, curriculum, primary school, professional training, higher educational institution.

УДК 378.147:004

А. І. ТВЕРДОХЛІБ

здобувач

Приватний вищий навчальний заклад

Дніпропетровський університет ім. Альфреда Нобеля

SMART EDUCATION – НОВА ТЕНДЕНЦІЯ У СФЕРІ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальним питанням переходу від традиційної системи викладання та навчання до Smart Education, що розглядають як один із основоположних компонентів smart-суспільства. Проаналізовано визначення Smart Education і представлено його концептуальну основу.

Ключові слова: інформаційне суспільство, Smart Education, технологічно-розширене навчання.

Розвиток технологій зумовлює зміни інформаційного суспільства, що в ХХІ ст. позначають терміном “smart-суспільство” й розглядають як єдину можливу стратегію сучасності.

Створення розумних систем навчання було завданням багатьох науковців у сфері інформаційних технологій та освіти. З початку 1980-х років дослідники розробляли розумні системи навчання, які інтегрують методи штучного інтелекту в освітні програми [4]. На зміну вже звичному й досить обмеженому у своїх можливостях поєднанню традиційної освіти й електронного навчання поступово приходять Smart Education. Якщо говорити про електронне навчання, то можна зауважити, що акцент, насамперед, робили на технології. На сьогодні технологічне оснащення провідних університетів світу досягло такої межі, що подальший розвиток інформаційної бази якісно нових змін не зумовить.

Мета статті – розглянути Smart Education як сучасну сферу освіти. Адже саме Smart Education, яке є основоположним компонентом smart-суспільства, забезпечить максимально високий рівень освіти, що відповідає завданням і можливостям сучасного світу, а також перехід від книжкового контенту до активного.

Для того, щоб створити автентичні умови навчання для студентів, важливо розробити процес навчання таким чином, щоб воно поєднувало як реальні, так і віртуальні середовища. Нерозривне навчання (або seamless learning), яке перетинається з деякими аспектами мобільного й повсюдного навчання, трактують як взаємно-однозначну модель технологічно-розширеного навчання, що є осяжною для студентів у часі та просторі. Ті, хто навчається, можуть здійснювати перетворення в процесі навчання за допомогою зміни сценаріїв його проведення, які зазвичай охоплюють формальне та неформальне навчання, індивідуальне та соціальне навчання за допомогою smart-пристроїв [2].

Відзначимо, що інші інтелектуальні технології (хмарні обчислення, аналітика навчання, великі обсяги даних, інтернет-речі, різноманітні гаджети) сприяють появі Smart Education.

Smart Education – це освітня діяльність в Інтернеті на основі загальних стандартів, установлених між мережею освітніх закладів. За словами президента міжнародного консорціуму “Електронний університет” В. П. Тихомирова, “Smart Education”, або “розумне навчання”, – це гнучкий вид навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту із світових ресурсів, наявного у вільному доступі [6].

Ми поділяємо думку дослідників про те, що під Smart Education розуміють організовану й здійснювану за допомогою технічних новацій та Інтернету взаємодію предмета науки, слухача, викладача та інших учасників процесу, націлену на формування системного, багатомірного бачення предмета науки, зокрема його різних аспектів. Багато країн використовують поняття “Smart Education” у якості стандарту [3].

У сучасних умовах виникає необхідність обґрунтування Smart Education як закономірного напрямку в сучасній глобальній освіті. Найкраще зрозуміти суть Smart Education можна, розглянувши процес розвитку та формування освітніх підходів:

1 етап – “Учора” викладач був єдиним джерелом знань для студента, і студент міг отримувати нові знання тільки в аудиторії або з книжок.

2 етап – “Сьогодні” процес передачі знань відбувається не тільки від викладача до студента, а й і між самими студентами, що дає змогу сформувати новий рівень знань. У свою чергу, активно починають застосовувати освітні технології, що дає можливість викладачам передавати знання не тільки в аудиторії.

3 етап – “Завтра” ті, хто навчається, отримуватимуть основні знання з Інтернету. Цьому сприятимуть інформаційно-комунікаційні технології, які будуть орієнтовані та направлені на створення нових знань [6].

Ми розуміємо, що Smart Education є концепцією, яка передбачає комплексну модернізацію всіх освітніх процесів, а також методів і технологій, що використовують у цих процесах. Концепція “Smart” у освітньому контексті зумовлює появу таких технологій, як розумна дошка, розумні екрани, доступ до Інтернету з будь-якої точки. Кожна з цих технологій дає змогу по-новому сформувати процес розробки контенту, його доставки й актуалізації. У основі концепції Smart Education також лежить ідея індивідуалізації освіти, що є можливим лише завдяки створенню викладачем контенту, націленого на конкретного слухача.

У межах Smart Education студент набуває навички та знання згідно з компетентнісною моделлю, концентруючи свою увагу на креативності та саморозвитку. Студенти також зможуть брати участь у розробці конкретних дисциплін.

Smart Education має на меті досягнення певних цілей і має відповідну низку ознак і принципів.

Необхідно зауважити, що основними цілями Smart Education є:

– створення середовища, що забезпечує максимально високий рівень освіти;

- удосконалення навичок і знань студента відповідно до його компетентнісної моделі;
- розробка стратегії освіти, що допоможе студентам адаптуватися до проблем і труднощів світу, що постійно змінюється [7].

До основних ознак Smart Education дослідники зараховують:

- формування об'єднаного реального й віртуального простору;
- єдність професорсько-викладацького складу, загальне інформаційно-освітнє середовище, індивідуалізація освітніх траєкторій;
- упровадження нових освітніх технологій з використанням ІКТ [7].

Серед головних умов упровадження Smart Education можна виділити:

- зміну фокусу з тривалості навчання на його результативність;
- точні метрики для визначення компетентності до та після освіти;
- електронне портфоліо з результатами метричних вимірювань для аналізу стилю навчання студента [1].

Основні принципи Smart Education можна сформулювати, виділивши такі пункти:

1. *Використання в освітній програмі актуальних відомостей для вирішення навчальних завдань.* Швидкість і обсяг інформаційного потоку в освіті та будь-якій професійній діяльності стрімко зростає. Вже існуючі навчальні матеріали необхідно доповнювати відомостями, що надходять у режимі реального часу, для підготовки студентів до вирішення практичних завдань, до роботи в умовах реальної ситуації, а не на навчальних прикладах і моделях.

2. *Організація самостійної пізнавальної, дослідницької, проектної діяльності студентів.* Цей принцип є ключовим при підготовці фахівців, готових до творчого пошуку, вирішення професійних завдань, самостійної інформаційної та дослідницької діяльності.

3. *Реалізація навчального процесу в розподіленому середовищі навчання.* Освітнє середовище наразі не обмежено територією університету або межами системи дистанційного навчання (LMS). Процес навчання повинен бути безперервним і включати навчання в професійному середовищі з використанням засобів професійної діяльності.

4. *Взаємодія студентів із професійним співтовариством.* Професійне середовище є не тільки замовником на підготовку фахівців, а й активним учасником освітнього процесу. ІКТ надають студентам нові можливості участі в роботі професійних співтовариств, спостереження за вирішенням завдань професіоналами.

5. *Гнучкі освітні траєкторії, індивідуалізація навчання.* Сфера освіти значно розширюється через залучення в систему освіти працюючих громадян, часту зміну виду професійної діяльності, інтенсивний розвиток технології. Студенти, що приходять в університет, як правило, добре усвідомлюють і формулюють свою потребу в освіті. Завдання університету – забезпечити освітню послугу відповідно до потреб і можливостей студента.

6. *Різноманіття освітньої діяльності* вимагає надання широких можливостей для студентів із вивчення освітніх програм і курсів, використання інструментів у навчальному процесі відповідно до їхніх можливостей, матеріальних і соціальних умов [5, с. 9].

Висновки. Отже, можна констатувати, що Smart Education – це принципово нове освітнє середовище; об'єднання викладачів, студентів і знань зі всього світу. Реалізація концепції цього освітнього напрямку є неможливою без накопиченого досвіду електронного навчання (e-learning). Запровадження Smart Education дасть змогу студентам стати більш спрямованими в навчанні, а викладачам, у свою чергу, – бути добре обізнаними не тільки у своїй професійній сфері, а й уміти формувати у студентів потенціал XXI сторіччя: творчості, здатності проводити спільну роботу та встановлювати комунікацію, розвитку критичного мислення при колаборативному вирішенні проблем, навичок використання інноваційних методів навчання. Smart-суспільство може бути сформовано завдяки розвитку методологічної бази й перепідготовки кадрів, здатних використовувати переваги інформаційного суспільства та економіки для сприяння розвитку інтелектуального, творчого й духовного потенціалу країни.

Список використаної літератури

1. Дмитриевская Н. А. Интегрированная интеллектуальная среда непрерывного развития компетенций / Н. А. Дмитриевская // Открытое образование. – 2011. – С. 4–8.
2. Chan T. One-to-one technology-enhanced learning: an opportunity for global research collaboration : Res. Pract. Technol / T. Chan, J. Roschelle, S. Hsi, M. Sharples, T. Brown, C. Patton // Enhanced Learning. – 2006. – № 1 (01). – P. 3–29.
3. Hwang D. J. E-Learning in Republic Korea / D. J. Hwang, H Yang, H. Kim. – Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010.
4. Seters J.R. van. The influence of student characteristics on the use of adaptive e-learning material / J. R. van Seters, M. A. Ossevoort, J. Tramper, M. J. Goedhart // Computers & Education. – 2012. – № 58. – P. 942–952.
5. Тихомиров В. П. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества [Электронный ресурс] / В. П. Тихомиров, Н. В. Днепровская. – Режим доступа: http://conf.it-edu.ru/sites/default/files/sbornik_2015_vypusk_1.pdf.
6. Тихомиров В.П. Smart Education: новый подход к развитию образования [Электронный ресурс] / В. П. Тихомиров, Н. В. Тихомирова. – Режим доступа: <http://www.elearningpro.ru/forum/topics/Smart Education>.
7. Федудина С. Б. Инновационные процессы в образовании, связанные с развитием информационных и коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / С. Б. Федудина. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com>.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Твердохлеб А. И. Smart Education – новая тенденция в сфере образования

Статья посвящена актуальным вопросам перехода от традиционной системы преподавания и обучения к Smart Education, что рассматривается в качестве одного из основополагающих компонентов smart-общества. Проанализировано определение Smart Education и представлено его концептуальную основу.

Ключевые слова: информационное общество, Smart Education, технологически-расширенное обучение.

Tverdokhlib A. New Trend “Smart Education” in Education System

The article is devoted to some recent issues that have emerged as a result of shifting the focus from traditional teaching and learning to Smart Education being a framework for a Smart Society. It characterizes Smart Education as a ground enabling further engagement of teachers and students in the academic process. Thus, a brief overview with priority on some central constituents of Smart Education is made. The definition of Smart Education and its conceptual framework are presented.

This paper also argues that the emphasis associated with Smart Education is related to the development of e-learning which is important in defining Smart Education as a brand new learning environment. Thus, designing smart technologies for teaching and learning could not be possible without having previous e-learning experience in implementation of the Smart Education concept.

Additionally, the article explores some opportunities of smart education that could boost teachers' awareness of student learning and would allow students to become more self-directed and self-motivated, and would enable their proactive attitude, creativity, collaborative efforts etc.

By the way, Smart Education being a new trend could be useful for tutors, as they could further develop their innovative frame of mind and creative skills as teaching and learning experiences evolve. Learners, in their turn, could develop their own web learning portfolio and take part in online learning activities

Key words: *information society, Smart Education, technology-enhanced learning.*

УДК [378.147:371.13]:376.545

В. В. УШМАРОВА

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

ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

У статті висвітлено практичні результати апробації технології коучингу в процесі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Представлено методичку повного циклу коучингу, охарактеризовано етапи (коуч-пропедевтики, активної реалізації коуч-технології на курсах підвищення кваліфікації вчителів і в міжкурсовому супроводі вчителів упродовж навчального року), наведено розгорнутий приклад групової коуч-сесії.

Ключові слова: коучинг, коуч-сесія, післядипломна педагогічна освіта, готовність, учитель початкової школи, обдаровані учні.

Технологія коучингу є ефективним способом формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями, оскільки забезпечує прийняття ефективних, відповідальних, усвідомлених педагогічних рішень, що сприяють розвитку обдарованості учнів початкової школи. Ми апробували технологію коучингу в процесі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в проектних класах науково-педагогічного проекту “Інтелект України”, де класи сформовано відповідно до однієї з моделей зовнішньої диференціації – моделі рівних здібностей, у яких навчаються здібні й обдаровані діти молодшого шкільного віку.

Метою статті є висвітлення практичної апробації коуч-технології в процесі формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями.

За визначенням Міжнародної федерації коучингу ICF, коучинг – це процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення й творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистісного й професійного потенціалу.

У контексті нашого дослідження *коучинг* – це технологія партнерської взаємодії та професійної підтримки, спрямована на створення умов для формування вчителя початкової школи як суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей у напрацюванні та здійсненні ефективних стратегій роботи з обдарованими учнями [3].

У межах нашого дослідження коучинг передбачає всебічну взаємодію коуча (учителя-тренера, який має досвід роботи в проектних класах) із творчими групами вчителів-початківців (по 8–10 осіб). Обмін досвідом і співпраця педагогів здійснюється на літніх тижневих курсах підвищення кваліфікації вчителів, у міжкурсовому супроводі, упродовж навчального року на

щомісячних групових та індивідуальних коуч-сесіях, під час відвідування й обговорення уроків у базових загальноосвітніх навчальних закладах [1].

З метою забезпечення процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти на етапі післядипломної освіти ми адаптували методику повного циклу коучингу [4]. Повноту циклу застосування технології коучингу досягають усім спектром його реалізації – від визначення організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов, які забезпечують його використання, через навчання спільноти коучів проекту “Інтелект України” у Школі коучів (Майстерня “Коучингова супервізія” з навчання методам коучингу в освіті, розвитку коучів проекту “Інтелект України” із залученням наукового керівника, консультантів проекту, представників Асоціації коучів, бізнес-тренерів) до моніторингу ефективності впровадження коучингу.

Комплексний характер реалізації технології коучингу в процесі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями полягає в забезпеченні умов для його реалізації завдяки дотриманню послідовності *етапів* повного циклу коучингу та впровадження методики повного циклу коучингу:

I. Етап коуч-пропедевтики.

II. Етап активної реалізації коуч-технології на літніх тижневих курсах підвищення кваліфікації вчителів.

III. Етап реалізації коуч-технології в міжкурсовому супроводі вчителів упродовж навчального року на щомісячних групових коуч-сесіях.

IV. Етап реалізації коуч-технології в міжкурсовому супроводі вчителів упродовж навчального року на індивідуальних коуч-сесіях.

На етапі коуч-пропедевтики на групових коуч-сесіях відбувається ознайомлення вчителів початкової школи з концепцією всеукраїнського науково-педагогічного проекту “Інтелект України”, спрямованого на створення науково й методично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи освіти для академічно обдарованих учнів.

Етап активної реалізації коуч-технології на літніх тижневих курсах підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності з обдарованими учнями в проектних класах “Інтелект України” передбачає роботу в коуч-групах з опрацювання тем: “Методика викладання навчальних предметів “Читання”, “Письмо”, “Навчаємося разом” на підготовчому етапі формування первинних умінь і навичок читання та письма”, “Методика викладання математики в проектних класах”, “Методика викладання навчального предмета “Людина і світ” у проектних класах” тощо.

У міжкурсовому супроводі вчителів упродовж навчального року досліджені вчителі-коучі здійснюють індивідуальні й групові коуч-сесії щодо вирішення проблем у професійній діяльності з різних питань, пов'язаних як із роботою з обдарованими учнями, так і з сучасними проблемами початкової освіти загалом [4].

Наведемо приклад коуч-сесії, яку було проведено в межах підготовки вчителів до роботи в проектних класах науково-педагогічного проекту “Інтелект України” на груповому етапі повного циклу коучингу. Ця коуч-сесія побудована за однією з найефективніших моделей – GROW, де G (goal) – мета, R (reality) – реальність, O (options) – варіанти, W (wrap-up) – результат. Згідно з цією послідовністю, структура коуч-сесії набула такої структури:

1. Визначення цілей і завдань, пріоритетів на коуч-сесію.
2. Аналіз реальності (поточної ситуації): наявні ресурси, обмеження, можливості; вивчення внутрішніх і зовнішніх перешкод.
3. Пошук рішення: розгляд варіантів, вибір оптимального варіанту досягнення мети.
4. Складання покрокового плану досягнення мети.
5. Супровід і підтримка під час руху до мети.

Коуч-сесію розпочали з уточнення проблем, із якими доводиться стикатися вчителям у роботі з обдарованими учнями, з виявлення сфери, у якій педагоги прагнуть запровадити позитивні зміни й досягти певних результатів. Шляхом системи запитань (Які цілі та завдання є для вас наразі актуальними? Які питання вам доводиться вирішувати сьогодні? Який напрям ви бажаєте розглянути в першу чергу?) коучем було з'ясовано, що вчителі шукають для себе відповіді на питання “Як діяти, щоб учня вчити мислити, а не просто завантажувати навчальним матеріалом?”, “Чи можливо побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом формування здібності мислити?”, “Які педагогічні технології, теорії, підходи ефективно “працюють” під час формування вміння вчитися?”. З огляду на встановлені проблеми, визначили тему “Формування знань, умінь, навичок учнів на основі поетапного формування розумових дій за П. Гальперінім” та окреслили коло завдань коуч-сесії: актуалізувати уявлення вчителів про основні поняття (знання, уміння, навички), про роботу з обдарованими дітьми, ознайомити із сутністю теорії поетапного формування розумових дій, розглянути психологічні основи формування розумових дій учнів.

Goal – мета. Коуч допоміг учителям визначитися з метою, яка б відповідала критеріям кінцевого результату сесії. Для того, щоб створити яскраве бачення кінцевого результату, коуч ставить питання “Який результат буде найкращим для вас?”, “Чому для вас це важливо? Для чого вам необхідний цей результат?”, “Що ви бажаєте отримати в результаті?”, “Уявіть, що ви вже впоралися із завданням. Що ви отримаєте в підсумку?” та інші. Таким чином, метою сесії було визначено оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями формування знань, умінь, навичок учнів на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізінної. Кінцевим результатом вчителі вбачали опанування теорії поетапного формування розумових дій як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Reality – реальність. Після визначення мети коуч співвідносить її з реальністю: з'ясовує, де перебуває вчитель з огляду на бажаний результат; наскільки він є близьким до поставленої мети; що допомагає і що заважає; що вчитель вже має для реалізації мети, і що ще необхідно мати. На цьому етапі коуч ставить відкриті питання “Розкажіть по це детальніше”, “Що саме відбувається? Як саме це відбувається? Коли, в яких ситуаціях?”, “Щоб ви хотіли змінити?”, “Що вам для цього необхідно?”. Це дає змогу зібрати інформацію, побачити цілісну реальну картину ситуації, помітити всі її складові та зв'язки між ними. Вчителі починають розуміти, де потрібно докласти зусиль, щоб запустити механізм змін.

Options – варіанти. Після того, як склалося уявлення про реальність, можна перейти до вибору варіантів дій. На цьому етапі коуч допомагає вчителям побачити якомога більше можливостей і обрати з них найкращий варіант досягнення мети. Важливо допомогти вчителям розширити сприйняття, вийти за межі обмежень і обрати позицію, з якої видно всі можливості. Запитання для цього етапу: “Які кроки допоможуть вам досягти бажаного результату?”, “Що можна зробити в цій ситуації?”, “Які ще можливі варіанти вирішення завдання?”, “Який варіант вам видається найцікавішим?” тощо.

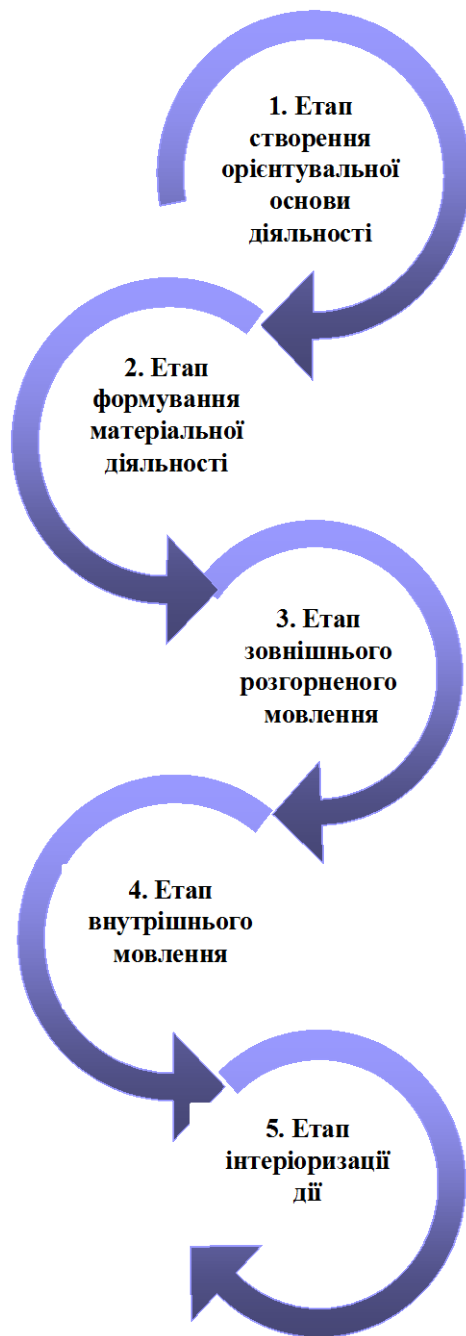
Однією з теорій, які найбільш ефективно сприяють вирішенню завдань меритократичної освіти, є “теорія поетапного формування розумових дій” П. Гальперіна та Н. Талізінної. В основу цієї теорії покладено ідею інтегріоризації – процесу поетапного перетворення зовнішніх реальних дій із предметами у внутрішні, результатом якого є формування розумових дій. З огляду на цю теорію, процес навчальної діяльності – це дії учня з вирішення навчальних завдань у зовнішньому плані з подальшим переносом цих дій у внутрішній, розумовий план, тобто перетворення їх на власні вміння й навички [5]. За такої організації навчального процесу основним показником успішної навчальної діяльності, її результатом є вміння учня мислити, що і є основною місією школи.

Етапи, дотримання яких, за П. Гальперіним, забезпечує повноцінне формування розумових дій учнів, подано на рис. 1.

Wrap-up – результат. На завершення коуч допомагає вчителям сформулювати висновки на майбутнє, відзначити досягнуті результати та підбити підсумок коуч-сесії. Можна ще раз повернутися до мети, запитати про найбільш значущі та цікаві моменти коуч-сесії. На цьому етапі доцільно ставити такі запитання: “Які будуть ваші перші кроки, з яких ви розпочнете діяти?”, “Що було для вас найбільш важливим, цінним і корисним у коуч-сесії?”.

Після завершення кожного етапу повного циклу коучингу ми здійснювали моніторинг. Він необхідний для контролю процесу й вимірювання результату, зокрема ступеня впливу коуч-технологій на рівень сформованості готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Після кожної коуч-сесії вчителі дають відповіді на запитання спеціально розроблених нами авторських анкет: “Що корисного отримали?”, “Якого ре-

зультату досягли?», «Що ще необхідно покращити?» та ін., а коучі оформлюють рефлексивний звіт. Крім того, для моніторингу результатів коуч-сесії ми використовували технологію «Рефлексивна мішень»: на ватмані зображено мішень, яка розділена на 4 сектори – параметри рефлексії взаємодії, яка відбулася під час коуч-сесії. 1-й сектор – оцінка змісту; 2-й сектор – оцінка форми, методів взаємодії; 3-й сектор – оцінка діяльності коуча; 4-й сектор – оцінка власної діяльності. Кожен учасник маркером чотири рази «вистрілює» в мішень – ставить мітку, яка відповідає його оцінці результатів взаємодії. Мішень вивішують на огляд, коуч робить короткий аналіз.



1 етап. Відбувається формування орієнтувальної основи дії. Найбільш ефективно та швидко дія засвоюється на узагальненій повній орієнтувальній основі (орієнтувальна основа III типу), оскільки така основа має повний склад, а орієнтирам щодо її виконання притаманна узагальненість.

2. етап. Учні виконують дії в матеріальній або матеріалізованій формах. Найпотужніший дидактичний потенціал на цьому етапі мають предметно-перетворювальні дії пізнавального характеру.

3 етап. На цьому етапі дія підлягає подальшому узагальненню завдяки вербалізації. Доцільним є виконання учнями вправ із розгорненим коментуванням власних дій.

4 етап. Дія формується в розгорненому внутрішньомовленнєвому узагальненому вигляді. Учням пропонують під час виконання вправ пошепки пояснювати самому собі алгоритм здійснення дії.

5 етап. Дія стає автоматизованим внутрішнім процесом, набуваючи властивостей згорненості, узагальненості та інтеріоризованості. На цьому етапі учні самостійно виконують різноманітні вправи як репродуктивного, так і варіативного та творчого характеру.

Рис. 1. Етапи формування розумових дій за П. Гальперінім [5].

Висновки. Таким чином, ми розробили й апробували методика повного циклу коучингу як інноваційної технології формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями на етапі післядипломної педагогічної освіти, створили програму індивідуальних і групових коуч-сесій, авторські анкети для моніторингу результатів коуч-сесії, започаткували діяльність Школи коучів. За результатами моніторингу використання методики повного циклу коучингу в підготовці вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями сприяє усвідомленню вчителями своїх професійних і особистих переваг, сильних сторін; визначенню індивідуальних мотивуючих факторів для підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями; підвищенню персональної задоволеності навчально-виховною, розвивальною, дослідницькою та інноваційною роботою; більш чіткому усвідомленню цілей і завдань, які постають перед учителями щодо роботи з обдарованими учнями; виробленню більш ефективних рішень у роботі з обдарованими учнями; пошуку та ефективному використанню нових незадіяних ресурсів тощо.

Список використаної літератури

1. Бачинська Є. Підготовка вчителів до роботи в 1–4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом “Інтелект України” / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревичене // Рідна школа. – 2013. – № 10. – С. 69–74.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 535 с.
3. Ушмарова В. В. Coaching technologies in the system of post-graduates studies / В. В. Ушмарова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 43. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 247–258.
4. Ушмарова В. В. Інноваційні форми підвищення рівня готовності учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями / В. В. Ушмарова, Є. М. Бачинська // Рідна школа. – 2016. – № 4. – С. 70–75.
5. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – Москва : Просвещение, 1968. – 511с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016.

Ушмарова В. В. Практика реализации коуч-технологии в процессе формирования готовности учителей начальных классов к работе с одаренными учащимися

В статье освещены практические результаты апробации технологии коучинга в процессе формирования готовности учителей начальной школы к работе с одаренными учащимися. Представлена методика полного цикла коучинга, охарактеризованы этапы (коуч-пропедевтики, активной реализации коуч-технологии на курсах повышения квалификации учителей и в межкурсовом сопровождении учителей в течение учебного года), приведен развернутый пример групповой коуч-сессии.

Ключевые слова: коучинг, коуч-сессия, готовность, последипломное педагогическое образование, учитель начальной школы, одаренные дети.

Ushmarova V. The Practice of Implementation of Coach-Technology in the Process of the Formation of Readiness of Primary School Teachers to Work with Gifted Pupils

The purpose of the article is to highlight practical testing of coach-technology in the formation of readiness of teachers to work with gifted pupils.

We have tested the coach-technology in the process of readiness of primary school teachers to work with gifted pupils in project classes of scientific and pedagogical project “Intellect of Ukraine”, in which gifted and talented children of primary school age study.

Within our research work coaching provides interaction (experienced teacher-trainer) with creative groups of teachers-beginners. Exchange of experience and cooperation of teachers are carried out during the summer week courses of advanced teacher’s training, intercourse accompaniment, during the school year in monthly group and individual coach-sessions while visiting and discussing lessons in basic secondary schools.

With the aim to ensure the process of formation of readiness of primary school teachers to work with gifted pupils in the system of continuous pedagogical education at the stage of postgraduate education we have adapted the methodology of complete cycle of coaching. The completeness of cycle of use of technology is achieved by the full range of implementation of coaching – from definition of organizational and pedagogical, psychological and pedagogical conditions that ensure its use through training of community of coaches of the “Intellect of Ukraine” in the school of coaches to monitoring of the effectiveness of the implementation of coaching.

Key words: *coaching, coach-session, postgraduate teacher education, readiness, elementary school teacher, gifted pupils.*

УДК 372.361

О. А. ФУНТИКОВА

доктор педагогических наук, профессор
Классический частный университет

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВ И ВОЗРАСТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЕЁ ПОНИМАНИЯ

Анализируется логико-математическая теория множеств, ее основные смыслы и возможности дошкольников усвоить главные её операции, которые раскрывают перед детьми количественные и качественные закономерности предметного мира, а также их взаимосвязь.

Ключевые слова: логико-математическая теория множеств, операции со множеством, дети дошкольного возраста.

Цель статьи – раскрыть основные положения логико-математической теории множеств; операции пересечения, объединения, отношения рефлексивности, симметрии, транзитивности, отношения порядка, которые могут быть поняты старшими дошкольниками и на основе действий с предметами заданных свойств усвоены отдельные визуально различимые количественные и качественные закономерности предметного мира.

Анализ истории вопроса по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста показывает, что в 30–50-е годы XX в. особое внимание уделялось вопросам психологии понимания числа ребенком. Экспериментально было исследовано восприятие детей множеств в пределах пяти (К. Ф. Лебединцев, 1923 г.), умение распознавать отдельные элементы множеств (Л. А. Яблоков, И. А. Френкель), формирование понятия о числе в младшем дошкольном возрасте (Н. А. Менчинская, 1947 г., 1950 г.); обоснованы приемы обучения счету на основе идей монографического метода (Н. Н. Лежаева, 1953 г.) [5].

На протяжении последних десятилетий XX в. был усилен поиск возможностей формирования научных понятий у детей дошкольного возраста (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Г. А. Корнеева) [2; 3], формирования математических знаний о множестве, комбинаторике, графам, вероятности у детей 6-го года жизни (Ж. Папи) [6].

Теория множеств как математическая дисциплина создана немецким математиком Г. Кантором (нем. Georg Ferdinand Ludwig Philipp Cantor) (1845–1918), его исследования, относящиеся к тригонометрическим рядам и числовым последовательностям, привели к задаче выяснения тех средств, которые необходимы для сравнения бесконечных множеств чисел по величине [4]. Для решения этой проблемы Грегор Кантор ввел понятие мощности (или объема) множества, считая по определению, что два множества имеют одинаковую мощность, если члены любого из них можно сопоставить с членами другого, образовав пары соответствующих членов.

Поскольку между членами двух конечных множеств можно установить такое парное соответствие в том и только в том случае, когда они имеют одинаковое число членов, мощность конечного множества, можно отождествлять с количественным числом. Таким образом, понятие мощности бесконечного множества представляет собой обобщение обычного понятия количественного числа. В построении теории таких обобщенных (или трансфинитных) чисел, включающей в себя их арифметику и составляют создание Кантором теории множеств.

К концу XIX в. теория множеств стала основой для других математических теорий и в её терминах были определены важнейшие понятия классической математики: отношение, функция. Однако содержание данной теории вскоре переросло первоначальные рамки, и она разделилась на несколько относительно самостоятельных теорий: алгебра множеств, дескриптивная теория множеств, аксиоматическая теория множеств, теория булевых алгебр и т. д. [9].

В начале XX в. теория множеств стала играть роль фундамента математических теорий.

Единственная, по существу, ветвь “чистой” математики, не зависящая от принятия теоретико-множественного взгляда – арифметика натуральных чисел [1]. Однако уточнение относительно конечного порядкового числа приводит к обнаружению парадоксов. Парадоксы теории множеств при всем различии их формулировок имели своей общей причиной неограниченное применение так называемого принципа свертывания. Согласно этому принципу, введение в рассмотрение множеств, охарактеризованных любым общим “свойством” их элементов (произвольным предикатом), есть вполне законная “мыслительная операция” теории множеств с неограниченным принципом свертывания (наивная теория множеств).

Обобщая сказанное и согласно канторовскому определению множество S есть любое собрание определенных и различных между собой объектов нашей интуиции или интеллекта, мыслимое как единое целое. Эти объекты называются элементами, или членами, множества S [7].

Существенным пунктом канторовского понимания является то, что собрание предметов само рассматривается как один предмет (мыслится как единое целое). Такая формулировка не накладывает никаких ограничений на природу предметов, входящих в множество [8]. Множество может состоять, например, из зеленых яблок, песчинок или простых чисел. Однако для приложения математики в качестве элементов множеств имеет смысл выбирать такие математические объекты, как точки, кривые, числа, множества чисел. Канторовская формулировка, как отмечает исследователь Р. Столл, допускает рассматривать множества, элементы которых нельзя точно назвать. В теории множества рассматривается интуитивный принцип объёмности (принцип экстенциональности) как равенство двух множеств, состоящих из одних элементов, интуитивный принцип абстракции (принцип свертывания): элементы множества x обладающих свойством P

могут определять некоторое множество A , если элементы последнего множества являются в точности такие предметы a ; включение – каждый элемент множества A является элементом множества B , то есть множество A есть подмножество множества B [8].

Характеристическое свойство множества. Множество может характеризоваться как с количественной стороны, так и с качественной. Любое свойство множества является его качественной характеристикой. Элементами множества могут быть самые разнообразные предметы любой природы, как конкретные (растения, животные, мебель, книги), так и абстрактные (числа, отрезки, геометрические фигуры). У каждого элемента есть несколько свойств. По заданному свойству выделяются элементы некоего множества из универсального или основного множества. Под характеристическим свойством множества подразумевается такое свойство, которым обладают все предметы, принадлежащие этому множеству, и не обладает ни один предмет, не принадлежащий ему, то есть не является его элементом. Примером тому может служить высказывание, что круг принадлежит к геометрическим фигурам и он обладает свойствами геометрических фигур. Некоторым свойством может обладать бесконечное число предметов (число, точки), другим – лишь конечное множество.

Основные математические идеи и логические структуры могут быть смоделированы на конечных множествах. В таком случае истинность предложения, выражающего общее свойство элементов конечного множества, а значит все элементы множества A обладают свойством P может быть установлена непосредственной проверкой.

Как было сказано выше, множество может содержать несколько подмножеств, которые характеризуются отдельными свойствами. Термин “подмножество” применяется в математике в смысле “часть множества”. При этом, однако, не исключается два крайних случая: когда часть множества (подмножество) совпадает со всем множеством. Другими словами, когда все элементы множества обладают рассматриваемым свойством, и когда эта часть не содержит ни одного элемента. Эти конкретные ситуации как математические могут моделироваться детьми с использованием дидактического материала “блоков Дьенеша”.

Обобщая сказанное, необходимо отметить, что при знакомстве детей старшего дошкольного возраста с множеством, особо ценным является то, что они должны последовательно знакомиться со свойствами множеств или подмножеств, уметь их видеть и выделять с помощью слова и соответствующего действия. Главным и существенным качественным признаком любого множества является его свойство. Ребенок должен уметь выделять, например, любые предметы, обладающие качественными признаками “быть синим” или “быть красным”, “быть квадратным” или “быть круглым”, “быть не круглым”, “быть не квадратным”, которые отражают визуальные закономерности предметного мира.

Знакомство со свойствами множеств и практическая работа с этими свойствами может проходить через основные операции с множествами. К основным операциям с множествами относятся пересечение множеств и объединение множеств.

Пересечение множеств и конъюнкция предложений. Общая часть множеств A и B представляет собой подмножество всех элементов из M , принадлежащих как A , так и B , то есть обладающими обоими свойствами P и Q . Итак, пересечением двух множеств A и B называется множество, состоящее из всех тех и только тех элементов, которые принадлежат и множеству A , и множеству B , то есть их общая часть.

Практическое выполнение детьми конъюнкции предложений заключается, например, в выполнении такого типа заданий: в красный обруч поместить любые геометрические фигуры, но чтобы имели только одно свойство “быть красными”, а внутри синего обруча – все квадратные геометрические фигуры. Итак, третье подмножество M (пересечение двух кругов) должно состоять из красных квадратов. Все элементы нового подмножества обладают двумя главными свойствами (P и Q), которые были заранее заданы, свойством “быть красным” и быть “квадратным”.

Непересекающиеся множества. Необходимо также знакомить детей с понятием пустого множества, то есть с предметами, которые обладают одним главным свойством “быть отсутствующим” или элементы некоторого множества, которые не обладают заданным свойством. Например, если A – множество всех круглых элементов, а B – множество всех треугольных элементов, то нет такого элемента, который был одновременно кругом и треугольником.

Объединение множеств и дизъюнкция предложений. Объединением двух множеств A и B называется такое множество, состоящее из всех тех и только тех элементов, которые принадлежат множеству A или множеству B . Если характеристические свойства множеств A и B выражаются с помощью предложений P и Q соответственно, то характеристическое свойство объединения A и B выражается предложением P или Q , составленным из предложений P и Q с помощью союза или, понимаемого в неразделительном смысле. Это предложение называется дизъюнкцией предложений P и Q .

Итак, в практическом понимании детей дошкольного возраста: внутри хотя бы одного из двух обручей находится множество геометрических фигур, каждая из которых красная или квадратная. Следовательно, элементами третьего подмножества являются все красные неквадратные, красные квадратные и не красные квадратные фигуры. Если множество A характеризуется свойством P , множество B – свойством Q , то множество, состоящее из всех элементов, являющихся хотя бы одного из этих двух множеств, характеризуется свойством “ P или Q ”.

Отношение эквивалентности. В разбиении множеств предметов на классы играют особую роль отношения: рефлексивные, симметричные, транзитивные. Всякое рефлексивное, симметричное, транзитивное отно-

шение, установленное в некотором множестве A , называется отношением эквивалентности. Если между элементами некоторого множества введено или установлено отношение эквивалентности, то этим самым порождается разбиение данного множества на классы эквивалентности.

Разбиение множества на классы могут моделироваться дошкольниками. Задание для детей: расположить геометрические фигуры так, чтобы фигуры одного цвета были вместе. Ребенок располагает в красном обруче красные геометрические фигуры, в синем обруче – синие, а в желтом – желтые. Часть областей пересекающихся обручей окажутся пустыми. Это связано с тем, что каждый элемент геометрических фигур одноцветен, то есть имеет одно заданное свойство: “быть красным”, “быть синим”, “быть желтым”. С помощью отношения “быть одного цвета” формируется и само представление о цвете как о классе, объединяющем все предметы одного цвета, скажем все синие предметы.

Аналогично формируется и представление об определенной форме предметов. С помощью отношения “иметь одну форму” (быть круглым, или быть треугольным) на несколько классов эквивалентности. Сама форма выступает здесь как класс эквивалентности.

Множество может рассматриваться и с точки зрения отношений порядка. Так, например, множество A упорядочено отношением “меньше”, если на первом месте располагается имя элемента, который меньше всех остальных, на втором – имя элемента, который меньше остальных, кроме первого и т.д. $A = \{1, 2, 3, 4\}$. Таким же отношением “меньше” упорядочивается и множество всех натуральных чисел $N = \{1, 2, 3, 4, \dots\}$. На основе отношений порядка могут рассматриваться ряд натуральных чисел и знакомство ребенка с числообразованием.

В количественной теории натуральное число воспринимается как число элементов (мощность, численность) конечного множества. Если мы обратимся к натуральным четным и нечетным числам, то взаимно-однозначное соответствие можно установить между элементами двух данных множеств, при условии, что такое соответствие возможно лишь в случае бесконечного множества. Если же взять какое-либо конечное множество, то не удастся установить взаимно-однозначное соответствие между всем множеством и какой-нибудь его частью. Это является характеристикой конечного множества [5].

При каких условиях, случаях конечные множества могут быть и называться эквивалентными, то есть между ними устанавливается взаимно-однозначное соответствие. Необходимо сказать, что эквивалентные множества не совпадают полностью, всеми своими свойствами. Так, например, два уха, два глаза, пара обуви представляют собой эквивалентные множества по одному количественному признаку, а по другим эти элементы различны по данным множеств. Количественная характеристика выражает мощность множества. Каждый класс эквивалентности характеризуется мощностью, то есть любые два множества одного класса равномощны

(имеют одинаковую мощность). Если мы имеем дело лишь с конечными множествами, то равномощность означает равночисленность. Мощность или класс равночисленных конечных множеств и называют натуральным числом.

Таким образом, каждому конечному множеству A приписывают в качестве характеристики натуральное число $m(A)$, определяющее его принадлежность определенному классу эквивалентности. При этом множествам, принадлежащим одному классу эквивалентности, приписывается одно и то же натуральное число. Множествам, которые принадлежат различным классам эквивалентности – различные натуральные числа.

В основе такой концепции натурального числа лежит абстракция отождествления: отношение эквивалентности множеств отождествляет множества, принадлежащие одному классу эквивалентности по их численности.

В результате этого отождествления от множеств, принадлежащих одному классу эквивалентности, абстрагируется их общее свойство, характеризующее этот класс, в виде самостоятельного понятия – натурального числа.

Как отмечает А.А. Столяр, достоинством такого подхода “является естественное, отражающее основной круг практических применений сложение, вычитание и умножение натуральных чисел. Если A и B – конечные непересекающиеся множества, то число элементов объединения этих множеств равно сумме чисел их элементов” [10, с. 61]. Сложение чисел абстрагируется от объединения множеств, что и используется в обучении детей дошкольного возраста.

Итак, основной успех формирования элементарных математических представлений может лежать в области изучения теоретических основ математики, в данном случае теории множеств.

Необходимо формировать знания о множествах на основе знаний разнообразных качественных свойств окружающих предметов. Сначала на одном главном и понятном свойстве для ребенка (собрать предметы красного цвета, или: собрать вместе все треугольники) должно идти формирование знаний о множестве. Затем эти задания усложняются, по количеству свойств, которыми должны обладать элементы множества и т.д. Другими словами, ребенок должен последовательно познакомиться, увидеть и понять, что любое множество характеризуется сначала с качественной стороны (сгруппировать предметы по признаку, например, одного цвета “быть синим”, или сгруппировать предметы по признаку формы – “быть квадратным” и т.д.).

Выводы. Усвоение дошкольниками определенных свойств элементов множества проходит с последовательным овладением операциями над множествами, а именно: пересечение, не пересечение, объединение множеств, разбиение множеств на классы. Разбиение множеств на классы подводит ребенка к пониманию отношений эквивалентности, которое будет

ему необхідно для понимания количественной характеристики множества. Через отношения эквивалентности классов ребенка легче подвести к отношениям порядка. Каждый класс эквивалентности характеризуется мощностью, то есть любые два множества одного класса равноможны, то есть имеют одинаковую мощность. Мощность и класс равночисленных конечных множеств приводит к пониманию натурального числа. Таким образом, дошкольник подходит к пониманию еще одного общего свойства, но которое имеет принципиально другие признаки и которое характеризуется самостоятельным понятием – натурального числа. Необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что только знакомство ребенка с качественными свойствами элементов и с операциями над ними подведет ребенка к количественной характеристике множества, а именно к усвоению натурального ряда чисел. Только при соответствующей подготовке ребенок может усвоить, что два множества имеют одинаковую мощность, если члены любого из них можно сопоставить с членами другого, образовав пары соответствующих членов. Именно парное соответствие двух конечных множеств отождествляется с количественным числом.

Список использованной литературы

1. Бурбаки Н. Очерки по истории математики / Н. Бурбаки. – Москва : Изд-во Иностранной литературы, 1963.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Педагогика. – 1976. – 334 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика. – 1972. – 424 с.
4. Кантор Г. Труды по теории множеств / Г. Кантор. – Москва : Наука, 1985.
5. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – Москва : Просвещение. – 1974. – 368 с.
6. Папи Ф. Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям / Ф. Папи, Ж. Папи ; пер. с франц. – Москва , Педагогика, 1974. – С. 145–178.
7. Пуркет В. Георг Кантор / В. Пуркет, Х. Ильгаудс ; пер. с нем. Н. М. Флайшера. – Харьков : Основа, 1991. – 128 с.
8. Столл Р. Р. Множества. Логика. Аксиоматические теории / Р. Р. Столл ; пер. с англ. Ю. А. Гастева, И. Х. Шмаина ; под ред. Ю. А. Шихановича. – Москва : Просвещение, 1968. – 231 с.
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А. А. Столяра. – Москва : Просвещение, 1988. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Фунтікова О. О. Логіко-математична теорія множин та вікові можливості дошкільників її розуміння

Проаналізовано логіко-математичну теорію множин, її основні смисли та можливості дошкільників засвоїти головні її операції, які розкривають дітям кількісні та якісні закономірності предметного світу, а також їхній взаємозв'язок.

Ключові слова: *логіко-математична теорія множин, операції з множинами, діти дошкільного віку.*

Funtikova O. Logic-Mathematical Theory of Sets and Age Preschoolers Opportunities in Its Understanding

Logic-Mathematical theory of sets, its basic meaning and opportunities of preschoolers to learn its main operations which help children open quantitative and qualitative patterns of the objective world and their relationship are analyzed.

The article analyzes the results of previous studies: mathematical knowledge of children of preschool children; The experimental results of the study as the child understands numbers. The experimental results of the child's learning numbers in the range of five. Experimental results numeracy preschool children. Psychologists have concluded that the child is a preschooler can understand operations with sets, solve simple tasks in combinatorics, mathematical graphs.

The main results of the study are devoted to theoretical analysis of the theory of the set of Gregor Cantor. We consider that such a set, its volume. Elements of a set can be compared with elements of the other set. Analyzed on the basis of a quantitative number of set theory, which understands the child preschooler. It is characterized by the number and quality of the elements of the set. For example: "to be red", "to be square", "not red", "do not be square", etc.

"Zoltán Pál Dienes Blocks" educational material that can visually simulate operation with a lot. Children playing with "Zoltán Pál Dienes blocks," they learn to perform mathematical operations: intersection of the sets; not crossing sets; union of sets; equivalence relation: reflexive, symmetric, transitive.

We came to the conclusion that mathematical operations on sets are available for children to preschool children. Partitioning sets into classes the child understands. If the child has learned to split objects into classes by color, shape, size or the child understands that the subject is not specified color, shape, size, he later realizes ekvivaletnost relationships between objects. Using educational handouts easily teach the child elements of set theory. On the basis of set theory preschooler child understands numbers, its characteristics and chisloobrazovanie. In the world of the child enters a number that reveals to the child some regularities of the objective world.

Key words: *Logic-Mathematical theory of sets, operations with sets, children of preschool age.*

УДК 371.314

І. О. ЯБЛОЧНИКОВА

докторант

Інститут вищої освіти

Національної академії педагогічних наук України

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІНАНСИСТІВ У ДАНІЇ

У статті розкрито сукупність організаційних аспектів, що стосуються здійснення магістерської підготовки й формування професійної компетентності випускників магістерських програм у галузі фінансів у ВНЗ Данії. Визначено, що такі фахівці мають забезпечити платоспроможність і сталий розвиток як окремих підприємницьких структур і виробничих підприємств, так і фінансової, економічної та податкової систем країни в цілому. Акцентовано, що результати здійсненого аналізу є цікавими та актуальними для українських педагогів і дослідників. Обґрунтовано перспективність запозичення позитивних моментів організації професійного навчання магістрів-фінансистів із перенесенням їх на сферу освітньої діяльності в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка магістрів-фінансистів, формування компетентності фінансистів, вища професійна освіта в Європі.

У останні декілька років у Європі відбувається економічна криза. Нині кризові явища підсилюються внаслідок зростання політичної нестабільності, зумовленої проблемами, пов'язаними з проявами тероризму та міграцією зі сходу. Це визначає характер заходів, що вживають європейські урядові кола й інституції для стабілізації ситуації в усіх сферах соціально-економічного життя. Освіта – невід'ємна частина держави, суспільства та європейського співтовариства, й відповідно, для цієї галузі також актуальними є реформи. А для успішного реформування економіки, фінансової системи, виробництва, міжнародних відносин й самої освіти, а також успішного виходу із кризового стану й забезпечення сталого розвитку країн Європи потрібні кваліфіковані фахівці різних напрямів підготовки.

Тобто на цьому історичному етапі перед освітянами європейських країн і України, яка обрала шлях до Європейської Унії, постають нові завдання. Вони пов'язані із здійсненням підготовки у вищих навчальних закладах професіоналів, здатних здійснювати системний аналіз ситуації в соціально-економічній сфері, а також успішно її прогнозувати. Вони мають вдало передбачати наслідки реалізації відповідних процесів, дій та прийняття управлінських рішень, спрямованих на зменшення впливу негативних факторів.

Рівні економічних показників діяльності багатьох країн Європейського Союзу в останній час знижуються, що є наслідком прояву зазначених кризових явищ. Однак економіка скандинавських держав функціонує більш стабільно, ніж у центральній, південній та східній Європі. Такий результат зумовлений заходами, що заздалегідь ужити їхні уряди. А

це свідчить про відповідний рівень компетентності політичного та фінансового топ-менеджменту Швеції, Данії та Норвегії. Зокрема, данський уряд, поряд із підсиленням заходів безпеки, спромігся також зробити логічні висновки щодо необхідності проведення адекватної фінансової політики й реалізації реформ у економіці.

У Данії створено сприятливий інвестиційний клімат і сформовано суттєву виробничу базу. Активно працює низка великих міжнародних банківських структур, потужних страхових, фінансових та інвестиційних компаній. А це є причинами того, що на данському ринку праці існує сталий попит на висококваліфікованих менеджерів, економістів, бухгалтерів і фінансистів, які є спроможними до розробки й запровадження ефективної політики, що допомагає і великому, і середньому, і малому бізнесу протистояти викликам ринку в умовах глибокої економічної кризи.

Данія, як і інші скандинавські держави, приєдналася до Болонського процесу. Її уряд орієнтує діяльність закладів вищої професійної освіти на світові та європейські стандарти якості, однак при цьому наголошує на врахуванні національних і регіональних особливостей. Освітні системи країн Скандинавії є подібними. Відповідно, процедура підтвердження рівня кваліфікації фахівцем із вищою освітою у випадку його трудової чи академічної міграції відсутня.

Діяльність данців у певних соціальних і економічних сферах, зокрема й у підготовці фахівців високої кваліфікації, є показовою, а тому, на нашу думку, актуальним є вивчення їх досвіду стосовно організації підготовки в межах низки освітніх програм у вищій професійній школі, у тому числі підготовки магістрів-фінансистів. Для української педагогічної спільноти також це є доречним у зв'язку з активною реалізацією українським суспільством процесів євроінтеграції.

Метою статті є аналіз організаційних аспектів формування професійної компетентності фахівців фінансової сфери у вищих навчальних закладах Данії, а також з'ясування можливості успішного запозичення відповідного позитивного досвіду з метою оптимізації вищої професійної освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору.

Потрібно зауважити, що науковці України досі недостатньо приділяли увагу аналізу здобутків освітян скандинавських країн. Хоча в українській педагогічній науці одним із важливих напрямів є дослідження функціонування вищої освіти за кордоном. На його реалізацію у свій час спрямовували творчі зусилля такі науковці, як: Н. Абашкіна, Ю. Бекетова, М. Бершадська, Л. Віннікова, Н. Гайдук, М. Дмитриченко, В. Зубко, О. Карпенко, С. Когут, І. Козубовська, К. Корсак, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, Г. Лешук, О. Матвієнко, Н. Микитенко, Н. Ничкало, О. Павлішак, В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, А. Сбруєва, В. Семілетко, С. Сисоєва, Г. Слозанська, С. Харченко, С. Яблочников [1].

Вища освіта сучасних скандинавських країн як невід'ємна складова європейського освітнього простору є носієм його основних характеристик. Її структуру та зміст розглядали українські та зарубіжні науковці-педагоги, а саме: Т. Йенсен, Е. Коккерсволд, А. Кулікова, Р. Лаппен, Т. Логвиненко [2], Р. Лунгстад, О. Огієнко, Я. Петерсон, Р. Расмуссен, Е. Свенссон, Н.-В. Сьюпаул, В. Тевліна, Л. Филипповець, Т. Хьюсен, П. Шернквіст, С. Юліусдотір, Д. Якобсон та ін. Українські науковці-педагоги до системного аналізу позитивного досвіду закордонних колег у справі формування професійної компетентності фахівців саме з економіки та фінансів у європейських країнах з метою його адаптації до українських реалій поки що не вдавалися.

На нашу думку, керівництво освітньої галузі України, формулюючи рекомендації щодо ефективного використання закордонного досвіду під час реформування української системи вищої освіти та інтеграції її до європейського простору, в певному сенсі все-таки враховувало результати досліджень зазначених науковців, а також виявлені ними позитивні аспекти організаційного й педагогічного досвіду колег із Європи. Про це свідчать останні інновації та тенденції в українській освітній галузі [3].

Як було зазначено вище, освітяни Данії мають здобутки в забезпеченні високого рівня якості формування сукупності теоретичних знань, практичних умінь і навичок фахівців-фінансистів, а також відповідні традиції здійснення діяльності в галузі вищої освіти. Приклади практичного застосування цими фахівцями набутих у ВНЗ навичок можна побачити в їхніх конкретних справах. На жаль, організаційні аспекти і розроблені освітянами цієї країни методологічні принципи гарантування якості підготовки й компетентності фінансистів залишилися поза увагою українських науковців-педагогів. У нашому дослідженні спробуємо розкрити частину цих понять.

У скандинавських країнах найбільш поширеною є бінарна система вищої освіти, яка має два сектори: університетський та неуніверситетський. У межах цієї системи університети пропонують програми з поглибленим теоретичним курсом, спрямованим на ґрунтовний науковий пошук, а неуніверситетські заклади – програми професійного навчання високого рівня. Останнім часом ці відмінності є менш відчутними завдяки тому, що, з одного боку, відбувається посилення академічного розвитку неуніверситетського сектора, а з іншого – активізація участі університетів у професійно орієнтованій діяльності. Саме бінарною є система вищої освіти Данії, як, до речі, й Норвегії [2].

Вищі навчальні заклади цієї країни – лише державні. Їх поділяють на чотири види: університети, університетські коледжі, академії вищої професійної освіти та школи мистецтв. Університети або ж вищі навчальні заклади університетського рівня пропонують бакалаврські, магістерські та докторські дослідницькі й професійні програми. Університетські коледжі

(Professionshøjskoler) запроваджують трьох- або чотирьохрічні програми базової вищої освіти (професійний бакалавріат).

У свою чергу, академії вищої професійної освіти (Erhvervsakademier) реалізують професійні програми та навчальні бакалаврські програми спільно з університетськими коледжами терміном у два або два з половиною роки. З метою їх практичної реалізації вони постійно взаємодіють між собою, а також із відповідними дослідницькими університетами. Крім того, переважну більшість таких коледжів об'єднано в системи Центрів вищої освіти за такою типологією: професійно-технічні, технічні, бізнес-коледжі, коледжі соціальної роботи, охорони здоров'я, центри підвищення кваліфікації тощо.

Університети в Данії, як і в Швеції, фінансують із декількох джерел. Зокрема, такі ВНЗ отримують гранти на поточні потреби, запроваджено національну систему дослідницьких грантів, на які університети можуть подавати заявки. Ще одним джерелом фінансування є державно-громадсько-приватне партнерство. Крім того, виші мають можливість набути зовнішнє фінансування від загальноєвропейських структур та інституцій, представників влади або бізнесу [4]. Згідно із данським Законом про університети, який прийняли в 2003 р., освітянами значна увага приділяється підвищенню ролі навчальних закладів у розповсюдженні інформації щодо наукових методів, які вони застосовують у практичній діяльності, та стосовно результатів реалізації наукових досліджень.

Цей данський Закон від вищих навчальних закладів вимагає здійснювати обов'язковий обмін знаннями та компетенціями із суспільством, зокрема із сектором приватного бізнесу. Вишам пропонують також активно проводити громадські дискусії, всілякі обговорення, а також забезпечити реалізацію наукових і методичних зв'язків із іншими закладами вищої освіти, зокрема сусідніх країн Європейської Унії.

Головними данськими вишами є такі заклади: Ольборг Університет (AALBORG UNIVERSITY), Орхус Університет (AARHUS UNIVERSITET), Університет Копенгагена (Københavns Universitet), Університет південної Данії (SDU), Роскилд Університет (Roskilde University), Данський технічний університет (Technical University of Denmark – DTU), ІТ Університет Копенгагена та Бізнес-школа Копенгагена (Copenhagen Business School).

Крім того, в освітньому просторі Данії наявна велика сукупність університетських коледжів, кожен з яких входить до структури або певним чином пов'язаний із одним із провідних вищих навчальних закладів, які ми перерахували. Зокрема, це: Copenhagen University College of Engineering, Engineering College of Aarhus, University College of Northern Denmark, University College South, VIA University College, West Jutland University College та ін. Такі коледжі, як правило, реалізують лише спеціалізовані освітні програми, гармонізовані з навчанням у відповідних університетах.

Магістрів із фінансів готують у більшості провідних університетів Данії, а також у декількох коледжах і бізнес-школах. Термін здійснення пі-

дготовки магістрів – один або два роки. Обсяг таких навчальних програм у кредитах ECTS – від 60 до 120.

Так, Університет південної Данії пропонує абітурієнтам магістерську програму “Фінанси та економіка”, що реалізують англійською мовою. Термін реалізації програми – два роки, форма навчання – денна, обсяг – 120 кредитів ECTS. Її особливістю є те, що вона містить досить небагато основних (магістральних) курсів, які реалізують у суттєвих обсягах (кожен по 10 кредитів ECTS). Так, у першому семестрі це – “Корпоративні фінанси” та “Управління ризиками”, у другому – “Розподіл активів”, “Ціноутворення на ринку цінних паперів” і “Динамічні корпоративні інвестиції”, у третьому – “Кількісні методи у фінансах”. Тобто 60 кредитів відведено фундаментальній підготовці магістрів-фінансистів для забезпечення подальшого успішного здійснення ними наукових досліджень і практичної діяльності. Ще чверть обсягу програми (30 кредитів ECTS) – підготовка й захист магістерської дисертації.

Курси за вибором студента становлять чверть обсягу всієї програми, для їх опанування передбачено 10 кредитів ECTS у першому та 20 кредитів ECTS у третьому семестрі. Тобто наприкінці навчання майбутні магістри мають визначитися із спеціалізацією у фаховій сфері й обрати відповідний перелік елективних курсів.

Випускники цієї програми мають відмінні аналітичні навички в галузі фінансів і, як правило, успішно знаходять престижну роботу в великих компаніях з достойною оплатою праці. Їх типовими посадами в майбутньому є: аналітик у фінансовому секторі (що спеціалізується в галузі операцій із цінними паперами, корпоративних фінансів або ж прогнозуванні економічних тенденцій); менеджер пенсійних, інвестиційних або фінансових фондів; фінансовий консультант з управління ризиками; брокер на фінансових ринках; викладач або науковець у вищому навчальному закладі.

В Ольборг Університеті реалізують програму “Магістр ділового адміністрування” із спеціалізацією “Фінансовий менеджмент”. Термін навчання – чотири семестри, обсяг – 120 кредитів. На відміну від програми Університету південної Данії, вона містить вісім основних навчальних курсів, що викладають протягом першого й другого семестрів (“Науковий метод”, “Стратегічний менеджмент”, “Управлінський облік”, “Менеджерські інформаційні системи”, “Аналіз фінансової звітності з метою прийняття управлінського рішення”, “Бюджетування”, “Фінансовий менеджмент в мережах постачання”, “Розрахунок рентабельності капіталовкладень”). Обсяг таких магістральних дисциплін – 60 кредитів ECTS.

Третій семестр навчання за цією магістерською програмою відведено виконанню навчального проекту або в певній крупній данській фінансовій компанії, або в іншому вищому навчальному закладі, або ж під час проходження стажування за кордоном, із цією метою Ольборг Університет уклав велику кількість договорів про співробітництво. Зазначене поєднується із опануванням елективних курсів обсягом 15 кредитів ECTS, які обирає ма-

гістрант на свій смак залежно від теми майбутньої магістерської дисертації. Останню виконують протягом четвертого семестру навчання, на її підготовку відводять 30 кредитів ECTS.

Для вступу на навчання за зазначеною програму в Ольборг Університеті існує низка вимог, що стосуються переліку та обсягів попередньо опанованих навчальних курсів. Зокрема, обов'язковим є наявність у абітурієнта відповідного документа, що підтверджує вивчення ним таких дисциплін: “Економіка” (10 кредитів ECTS); “Управління економікою”, “Управлінський облік”, “Корпоративні фінанси”, “Фінансовий облік” (обсягом 25 кредитів ECTS); “Філософія науки”, “Кількісні та якісні методи реалізації наукових досліджень” (обсягом 15 кредитів ECTS); “Маркетинг” і “Маркетинговий аналіз” (10 кредитів ECTS); “Теорія організації” (10 кредитів ECTS); “Бізнес-економіка” та “Менеджмент” (15 кредитів ECTS). Зазначені курси повинні мати конкретний зміст і проводитися в межах університетської бакалаврської програми. В іншому випадку приймальна комісія може прийняти рішення про необхідність попереднього проходження підготовчого курсу обсягом 25 кредитів ECTS.

Орхус Університет теж пропонує магістерську програму “Магістр ділового адміністрування”, що має дві спеціалізації “Фінанси” й “Міжнародні фінанси”, кожна обсягом 120 кредитів ECTS і терміном навчання два роки. В першому семестрі навчання за спеціалізацією “Фінанси” в магістрантів формують методичні й наукові основи реалізації дослідження шляхом опанування чотирьох основних навчальних курсів загальним обсягом у 30 кредитів ECTS, а саме: “Корпоративні фінанси” (10 кредитів), “Теорія інвестиційного аналізу” (5 кредитів), “Цінні папери” (5 кредитів), “Прикладна економетрика” (10 кредитів). У другому семестрі навчання за цією програмою основних курсів також чотири: “Управління в банківській сфері” (5 кредитів), “Ринки цінних паперів” (5 кредитів), “Фінансовий інжиніринг” (10 кредитів), “Кількісні методи у фінансах” (10 кредитів). Третій семестр відведено для опанування дисциплін за вибором (30 кредитів), а четвертий – для підготовки магістерської дисертації.

Обсяг і структура магістерської програми “Міжнародні фінанси” Орхус Університету є подібним, однак її зміст має суттєві відмінності. Зокрема, основну її частину розмежовано на чотири навчальні модулі (по два в першому та другому семестрах). Один із таких блоків (“Корпоративні фінанси”) є перехідним, а саме: протягом першого та другого семестру на його вивчення відведено по 10 кредитів ECTS. У другому семестрі вивчають дисципліни навчального модуля “Міжнародний фінансовий та стратегічний управлінський облік” (обсяг – 15 кредитів ECTS). Ще один модуль об'єднує дві дисципліни: “Інтернаціоналізація фірми” (15 кредитів ECTS) і “Міжнародні бізнес-фінанси” (5 кредитів ECTS). Зовсім невеликий обсяг має четвертий модуль “Прикладні економетричні методи” (5 кредитів ECTS).

Тобто сукупність наведених навчальних курсів цієї програми досить добре відображають її спрямування. Усі вони націлені на формування компетенцій майбутнього фінансиста, який має бути готовим здійснювати практичну діяльність у міжнародному бізнес-середовищі, добре орієнтуватися у фінансових питаннях, які пов'язані з такою специфікою роботи. Як і в попередньо розглянутій спеціалізації “Фінанси”, у третьому семестрі вивчають елективні дисципліни, а в четвертому магістранти готують випускню роботу.

Ця програма поглиблює знання студентів щодо вирішення наявних фінансових і економічних проблем, “озброює” фахівців відповідними інструментами для успішної реалізації їх дослідження. Випускники програми – здатні аналізувати ситуації та знаходити способи вирішення складних проблем самостійно із застосуванням наукового підходу. Програма сфокусована на міжнародне економічне середовище й на окремі типові фінансові бізнес-ситуації. Її організатори використовують низку методів навчання, а сама вона враховує потреби ринку, які швидко змінюються. Останнє пояснюють прискореною глобалізацією фінансового сектора. Подібні магістерські програми запровадили в Копенгагенському університеті та Копенгагенській бізнес-школі.

Ці магістерські програми забезпечують ринок праці не тільки Данії, а й інших країн Європи й світу висококваліфікованими фахівцями в галузі фінансів, що здатні сприяти і власному добробуту, і добробуту суспільства. Досить схожою на данську є система вищої професійної освіти всіх скандинавських країн, але її аспекти будуть предметом подальших досліджень.

Висновки. Вища професійна освіта Данії, зокрема фінансова, має суттєві здобутки. Її структура та зміст гармонізовані з європейськими стандартами. Особливості організації підготовки магістрів у данських ВНЗ, що враховують і загальноєвропейські тенденції, і національні особливості фінансової сфери, дали змогу забезпечити відповідний рівень якості, престиж і визнання дипломів у більшості країн світу, а також гарантоване працевлаштування випускників на Батьківщині та закордоном. Розглянуті аспекти реалізації магістерської підготовки й формування професійної компетентності магістрів-фінансистів дають можливість вітчизняним освітянам запозичити позитивний досвід закордонних колег з метою успішного впровадження його в Україні [4].

Список використаної літератури

1. Логвиненко Т. О. Вища освіта Данії, Норвегії, Швеції у сучасному європейському вимірі / Т. О. Логвиненко // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 30. – С. 86–89.
2. Яблочников С. Л. Аспекти професійної підготовки у ВНЗ фахівців економічного профілю // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя (Психол.-пед. науки). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – С. 136–139.
3. Яблочникова І. О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / І. О. Яблочникова, С. Л. Яблочников // Зб. наук. пр. Бердянського державного пед. ун-ту (Пед. науки). – 2013. – № 4. – С. 166–174.

4. Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development: Report of the Oresund Region to the OECD-project / Nielsen Linda, Bexell Goran, Jensen Henrik Toft, Olausson Lennart. – Copenhagen, 2005. – 132 p.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Яблочникова И. О. Особенности подготовки магистров-финансистов в Дании

В статье раскрыты организационные аспекты, касающиеся осуществления подготовки и успешного формирования профессиональной компетентности магистров финансовой сферы в высших учебных заведениях европейских стран, в частности – Дании. Уделено внимание, в первую очередь, подготовке магистров-финансистов в университетах. Обоснована возможность заимствования имеющегося положительного опыта зарубежных коллег в подготовке высококвалифицированных финансистов в Украине.

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка магистров-финансистов, формирование компетентности финансистов, высшее профессиональное образование в Европе.*

Yablochnikova I. Features of Training of Masters-Financiers in Denmark

This publication discloses a set of organizational aspects related to the implementation of effective training and successful formation of professional competence of masters in finance in higher education institutions of the countries located in Northern Europe. Attention is paid to finance training in the universities of Denmark. Attention is first and foremost, to the training of masters in finance at the University. 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 northern 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, Master in finance in Ukraine.

***Key words:** vocational training of masters, formation of competence, the European higher education.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.016:796.56

В. А. БЕРЕЗОВСЬКИЙ

старший викладач

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ВПЛИВ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ЕЛЕМЕНТАМИ СПОРТИВНОГО ОРІЄНТУВАННЯ НА ПОКАЗНИКИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ТА СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті застосовано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури та документальних матеріалів; педагогічні; антропометричні, фізіологічні, методи оцінювання рівня соматичного здоров'я; вивчення з медичних карт; методи математичної статистики. Виявлено ефективність застосування засобів спортивного орієнтування в процесі фізичного виховання учнів старших класів.

Ключові слова: спортивне орієнтування, учні старших класів, фізична підготовленість, здоров'я.

Значна інформаційна насиченість навчального процесу в сучасній школі, мінімальний руховий режим призводять до загального високого навантаження, результатом якого є систематичне накопичення стомлення, що супроводжується апатією, в'ялістю та негативно впливає на загальний стан здоров'я учнів [1, с. 29]. Враховуючи актуальність розробки заходів, спрямованих на покращення рівня здоров'я та корекцію показників психофізичного стану школярів, пошук комплексних засобів ефективного розв'язання досліджуваної проблеми перебуває у сфері наукових інтересів фахівців різних країн [4, с. 80; 5, с. 122].

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що фізичні навантаження, які сприяють швидшому відновленню розумової працездатності, підвищенню рівня та якості переробки навчальної інформації учнів, відбуваються переважно під час проведення уроків фізичної культури [3, с. 2]. Спортивне орієнтування являє собою своєрідний соціальний феномен у сучасному суспільстві [4, с. 79].

Поєднання фізичної та інтелектуальної діяльності, що відбувається у природньому середовищі, здійснює багатогранний позитивний вплив на формування фізичних, інтелектуальних та особистісних рис школярів [2, с. 103; 5, с. 29].

Однак на тлі великої кількості робіт щодо техніко-тактичної підготовки орієнтувальників недостатньо вивченими є питання впливу уроків фізичної культури з елементами спортивного орієнтування на показники фізичної підготовленості та соматичного здоров'я учнів старших класів.

Мета статті – виявити вплив уроків фізичної культури з елементами спортивного орієнтування на показники фізичної підготовленості та соматичного здоров'я учнів старших класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури та документальних матеріалів; педагогічні; антропометричні, фізіологічні, методи оцінювання рівня соматичного здоров'я; викопіювання з медичних карт; методи математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 18 смт. Коцюбинське. У формувальному експерименті взяли участь 52 учня 10 класів старшої школи.

На основі даних констатувального експерименту, аналізу передової практики та досвіду практичної роботи доповнено зміст навчальної програми з фізичної культури старшої школи варіативним модулем “Спортивне орієнтування”.

Варіативний модуль “Спортивне орієнтування” складається з таких розділів: зміст навчального матеріалу, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, орієнтовні навчальні нормативи, перелік мінімально необхідного обладнання та інвентарю.

Спортивне орієнтування як варіативний компонент, на відміну від багатьох інших видів спорту, відкриває широкі можливості для діяльності вчителів та учнів. Відсутність необхідності будувати спеціальні споруди, висока емоційна привабливість, проведення занять на свіжому повітрі, звичайний спортивний одяг і взуття дають змогу з успіхом використовувати цей вид спорту в різних куточках України. Спортивне орієнтування як вид рухової активності, що поєднує в собі біг по пересічній місцевості з розумовою діяльністю, має ряд переваг, оскільки є засобом розвитку не лише фізичних, але й інтелектуальних здібностей школярів.

Ефективність застосування засобів спортивного орієнтування в процесі фізичного виховання учнів старших класів визначалась шляхом порівняння динаміки показників фізичної підготовленості та фізичного здоров'я учнів експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) наприкінці педагогічного експерименту.

Середньостатистичні результати, отримані в ході дослідження, у студентів ЕГ та КГ на початку педагогічного експерименту не мали достовірної різниці за всіма досліджуваними показниками.

Контрольна група займалася за традиційною програмою з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (10–11 класи). В експериментальній програмі застосовувався авторський варіативний модуль “Спортивне орієнтування”.

Тривалість педагогічного експерименту становила один навчальний рік.

Для оцінювання впливу засобів спортивного орієнтування на фізичну підготовленість учнів старших класів проаналізовано зміни показників, які характеризують швидкість, спритність, витривалість, силу, швидкісно-

силові якості, а також координацію рухів. Середньостатистичні результати подано в табл. 1–2.

Отримані у результаті дослідження показники свідчать про покращення результатів в учнів як експериментальної, так і контрольної групи. Результати досліджень наприкінці педагогічного експерименту показали в дівчат як контрольної, так і експериментальної груп позитивну динаміку в тестах “стрибок у довжину з місця”, “піднімання тулуба в сід за 1 хв”, “човниковий біг 4х9 м”. Спостерігалось статистично значуще покращення ($p < 0,05$) результату в тестах “біг на 100 м”, “тест Бондаревського” та в тесті “біг 1500 м” у дівчат експериментальної групи на фоні позитивних змін у дівчат контрольної групи.

Таблиця 1

**Середньостатистичні показники фізичної підготовленості дівчат
10 класів до і після педагогічного експерименту ($n=27$)**

Досліджувані показники	Результати до ЕГ ($n=13$)		Результати після ЕГ ($n=13$)		Результати до КГ ($n=14$)		Результати після КГ ($n=14$)	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Біг 100 м, с	18,4	1,09	17,5*	0,57	18,1	1,12	18,0	1,11
Стрибок у довжину з місця, см	158,4	16,93	170,4	16,86	157,6	17,92	162,8	11,65
Біг 1500 м, хв/с	8,58	0,28	8,05*	0,31	9,04	0,32	8,43	0,26
Піднімання тулуба в сід за 1 хв, раз	34,0	3,98	36,0	3,77	34,5	2,79	35,1	2,20
Човниковий біг 4х9 м, с	11,1	0,67	10,7	0,44	11,4	0,67	11,2	0,44
Тест Бондаревського, с	16,8	3,98	19,6*	2,62	17,2	4,04	18,5	4,98
Проба Ромберга, с	12,5	4,16	19,8**	4,43	12,3	3,72	13,4	3,62
Проба Яроцького, с	9,7	3,11	22,5**	3,24	9,6	3,16	10,7	4,32

*При $p < 0,05$;

**При $p < 0,01$.

Найзначущі зміни ($p < 0,01$) спостерігались у результатах проб Ромберга та Яроцького.

Показники фізичної підготовленості юнаків продемонстрували схожу динаміку. Спостерігалось статистично значуще ($p < 0,05$) покращення результатів у тестах “біг 100 м”, “біг 1500 м”, “човниковий біг 4 х 9 м” та тесті Бондаревського.

Зауважимо на значне покращення середньостатистичного результату проби Ромберга в учнів ЕГ, Так, у дівчат ЕГ цей показник на кінець педагогічного експерименту покращився на 58,4% ($p < 0,01$), у юнаків ЕГ цей показник виріс на 127,5% ($p < 0,01$). Результати проби Яроцького у дівчат ЕГ покращився на 132,0% ($p < 0,01$), у юнаків на 65,4% ($p < 0,01$). В учнів КГ всі вищезазначені показники достовірно ($p > 0,05$) не змінились.

Таблиця 2

**Середньостатистичні показники фізичної підготовленості хлопців
10 класів до і після педагогічного експерименту (n=25)**

Досліджувані показники	Результати до ЕГ (n=12)		Результати після ЕГ (n=12)		Результати до КГ (n=13)		Результати після КГ (n=13)	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Біг 100 м, с	15,6	0,88	14,9*	0,79	15,7	0,72	15,4	0,67
Стрибок у довжину з місця, см	204,5	15,95	209,4	21,55	207,8	9,06	210,6	9,56
Біг 1500 м, хв/с	7,44	0,54	6,9*	0,49	7,54	0,44	7,4	0,40
Піднімання тулуба в сід за 1 хв, раз	41,9	6,04	43,0	4,92	42,0	4,24	44,2	3,24
Човниковий біг 4x9 м, с	10,2	0,76	9,5*	0,44	9,9	0,35	9,8	0,34
Тест Бондаревського, с	16,8	4,59	19,0*	3,30	16,6	4,64	17,4	5,74
Проба Ромберга, с	8,0	3,01	18,2**	2,74	7,7	3,14	9,4	2,94
Проба Яроцького, с	13,3	4,64	22,0**	4,87	13,5	4,68	15,6	5,83

*При $p < 0,05$;**При $p < 0,01$.

Позитивні зміни в кінці педагогічного експерименту спостерігались і в показниках фізичного здоров'я. Середньостатистичні показники соматичного здоров'я дівчат 10 класів до і після педагогічного експерименту подано в табл. 3. Результати досліджень наприкінці педагогічного експерименту подано позитивну динаміку середньостатистичних показників довжини тіла та маси тіла в дівчат і юнаків обох груп.

Таблиця 3

**Середньостатистичні показники соматичного здоров'я дівчат
10 класів до і після педагогічного експерименту**

Досліджувані показники	Результати до ЕГ (n=13)		Результати після ЕГ (n=13)		Результати до КГ (n=14)		Результати після КГ (n=14)	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
ЖІ, мл кг^{-1}	42,1	7,35	62,5**	13,43	46,0	9,87	48,2	7,76
СІ, %	42,9	3,60	42,5	8,15	44,3	3,92	41,8	4,02
Індекс Робінсона, у.о.	103,8	15,91	90,2*	8,91	101,5	19,38	100,0	18,72
Індекс Руф'є у.о.	10,1	2,46	5,5**	2,00	11,0	2,09	10,2	1,74

*При $p < 0,05$;**При $p < 0,01$

Виявлено, що на тлі позитивної динаміки ЖЄЛ у дівчат та юнаків КГ, спостерігався статистично значущий ($p < 0,05$) приріст ЖЄЛ у ЕГ. У дівчат статистично значуще ($p < 0,01$) покращилися результати життєвого індексу (ЖІ) та індексу Руф'є та індексу Робінсона ($p < 0,05$), на тлі позитивної динаміки силового індексу (СІ).

Схожа динаміка показників фізичного здоров'я спостерігалась і у юнаків (табл. 4).

Таблиця 4

**Середньостатистичні показники соматичного здоров'я хлопців
10 класів до і після педагогічного експерименту**

Досліджувані показники	Результати до ЕГ (n=12)		Результати після ЕГ (n=12)		Результати до КГ (n=13)		Результати після КГ (n=13)	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
ЖІ, мл кг ⁻¹	44,7	11,84	56,4**	8,10	45,7	7,6	46,6	6,40
СІ, %	50,6	10,09	49,7	9,02	50,4	9,74	49,0	8,95
Індекс Робінсона, у.о.	102,9	11,76	93,1*	7,35	100,5	25,54	98,3	12,16
Індекс Руф'є у.о.	9,0	3,03	4,8**	1,29	10,2	3,63	7,0*	2,47

*При $p < 0,05$;

**При $p < 0,01$.

Слід зазначити, що середньостатистичні значення життєвого індексу у юнаків експериментальної групи збільшилися на 11,7 мл·кг⁻¹ ($p < 0,01$), індексу Руф'є на 4,2 у.о. ($p < 0,01$), індексу Робінсона на 9,8 у.о. ($p < 0,05$).

Така динаміка, на наш погляд, зумовлена специфікою занять зі спортивного орієнтування. Оскільки заняття проходять переважно в аеробному режимі впливають на функціональні можливості серцево-судинної системи, дихальної системи, простежуються позитивні зміни серед учнів ЕГ у зменшенні кількості юнаків і дівчат, які хворіли на гострі респіраторні захворювання верхніх дихальних шляхів.

Висновки. Застосування засобів спортивного орієнтування в процесі фізичного виховання учнів старшої школи сприяло суттєвому підвищенню показників фізичної підготовленості як у дівчат, так і юнаків. У кінці педагогічного експерименту спостерігалось статистично значуще покращення ($p < 0,01$) результатів у пробах Ромберга та Яроцького. Виявлено значне покращення реакції серцево-судинної системи на динамічне навантаження у дівчат та юнаків ЕГ, що відображено в зниженні середньостатистичних результатів індексу Руф'є.

Встановлено, що в кінці педагогічного експерименту в учнів ЕГ статистично значуще ($p < 0,01$) підвищився життєвий індекс. Отримані під час формувального експерименту результати свідчать про позитивний вплив уроків фізичної культури з елементами спортивного орієнтування на показники фізичної підготовленості та соматичного здоров'я учнів старших класів

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності використання засобів спортивного орієнтування в процесі фізичного виховання різних статево-вікових груп населення.

Список використаної літератури

1. Благій О. Л. Контроль фізичного стану старшокласників у процесі фізичного виховання / О. Л. Благій, О. М. Ярмач // Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму : тези доп. III Міжнар. наук.-практ. конф. 13–14 жовтня 2011 р. / за ред. В. М. Огаренко та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 28–30.

2. Галан Я. Сучасна система оцінки загальної і спеціальної підготовленості спортсменів-орієнтувальників / Я. Галан // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. – 2010. – Вип. 11. – С. 102–109.
3. Тимошенко О. В. Стан та основні напрямки модернізації системи фізичного виховання школярів на сучасному етапі розвитку суспільства / О. В. Тимошенко // Фізичне виховання у сучасній школі. – 2011. – № 6. – С. 2–5.
4. David W. Eccles. Visual attention in orienteers at different levels of experience / David W. Eccles; Susanne E. Walsh; David K. Ingledeu // Journal of Sports Sciences. – 2006. – Vol. 24. – Issue 1. – P. 77–87.
5. Kirihianen O. P. Cognitive Structures and strategies in orienteering / O. P. Kirihianen // Scientific J. of orienteering. – 2014. – № 1. – P. 28–35.
6. Redmond K. Promoting Physical Activity: A Guide for Community Action, Second Edition Centers for Disease Control and Prevention / K. Redmond. – Paperback, 2010. – 280 p.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Березовский В. А. Влияние уроков физической культуры с элементами спортивного ориентирования на показатели физической подготовленности и соматического здоровья учащихся старших классов

В статье использован комплекс взаимосвязанных методов исследования: теоретический анализ научно-методической литературы и документальных материалов; педагогические; антропометрические, физиологические, методы оценки уровня соматического здоровья; выкопировки из медицинских карт; методы математической статистики. Выявлена эффективность применения средств спортивного ориентирования в процессе физического воспитания учащихся старших классов.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, учащиеся старших классов, физическая подготовленность, здоровье.

Berezovsky V. Effect of Physical Training Lessons with Elements of Orienteering on Indicators of Physical Fitness and Physical Health of High School Students

The article using a complex interconnected research methods: theoretical analysis of scientific and technical literature and documentary material; teaching; anthropometric, physiological, evaluation methods of physical health; the copy of medical records; methods of mathematical statistics revealed the effectiveness of the means of orienteering in physical education high school students.

The study was conducted at the secondary school №18 village Kotsyubinskoe. In forming experiment involved 52 student took 10 high school classes.

The use of variable module "Orienteering" in physical education high school students helped to significantly improve performance of physical fitness as girls and boys. At the end of pedagogical experiment There was a statistically significant improvement ($p < 0,01$) improvement in Romberg's test results and Yarotskiy. We found a significant improvement in reaction of cardiovascular system on a dynamic load of girls and boys EG that show results in reducing the average index Ruff'ye.

Established at the end of the experiment in teaching students EG statistically significant ($p < 0,01$) improved living index. Such dynamics in our view due to specific of orienteering. Orienteering held mostly in the aerobic mode, so it have the influence to the functionality of the cardiovascular system, respiratory system. The improvements are observed among students EG in reducing the number of boys and girls who suffered from acute respiratory infections of the upper respiratory tract. Resulting in the forming experiment results show the positive impact of physical culture lessons, with elements of orienteering on indicators of physical fitness and physical health of high school students.

Key words: orienteering, high school students, physical fitness and health.

УДК 612.171.378.65

П. А. ВІНДЮК

кандидат наук з фізичного виховання та спорту
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено найбільш ефективні методи навчання для досягнення успіху та задоволення різноманітних потреб учнів, хворих на ЦП, які будуть зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями. Обґрунтовано вибір навчального середовища та матеріалів, що особливо впливають на майбутню життєздатність дитини з вадами та на успішну адаптацію її в суспільстві.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з обмеженими можливостями, методи навчання, навчальне середовище, матеріали для навчання, загальна моторика, корекційно-реабілітаційна допомога.

Найважливішим багатством держави є здорові діти. За роки незалежності в Україні, на жаль, не відбулося зменшення кількості осіб, що мають інвалідність, особливо серед дітей та підлітків. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, інваліди становлять 10% світового населення [3]. Проблема реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи, серед яких значну частину становлять діти з церебральним паралічем (ЦП), є актуальною та соціально значущою, метою якої є покращення якості життя та максимальна соціальна адаптація інвалідів у суспільстві.

На сьогодні прийнято низку нормативно-правових документів щодо реабілітації інвалідів в Україні відповідно до Закону України "Про реабілітацію інвалідів" [1; 6]. Однак прийняті документи регламентують правові аспекти медичної реабілітації та соціальної допомоги людям з особливими потребами та не розкривають зміст навчання в початковій та середній школі.

Сучасні науковці довели, що саме інклюзивне навчання є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного середовища, яке б повною мірою сприймало інвалідів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті тощо.

Тому **метою статті** є необхідність пошуку та обґрунтування найбільш ефективних методів навчання, навчального середовища, матеріалів для досягнення успіху та задоволення різноманітних потреб учнів, хворих на ЦП, які будуть зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями.

Особливого значення в освіті та соціалізації дитини з обмеженими можливостями набуває підготовка таких дітей до навчання, отримання ни-

ми середньої та вищої освіти. Особливо це стосується, коли йдеться про підготовку дитини з обмеженими можливостями до навчання в загальноосвітній школі. Такий напрям педагогічної роботи на сучасному етапі розвитку нашої країни має актуальний, духовний та гуманний напрям саме тому, що загалом діти з ЦП отримують середню освіту в спеціалізованих установах та інтернатах закритого типу. Але такий досвід педагогічної роботи не завжди ефективно впливає на майбутню життєздатність дитини з вадами в розвитку в сучасному середовищі, на успішну адаптацію її в суспільстві. Міжнародна та українська практика свідчать, що на зміну ізольованому від суспільства вихованню дітей з ЦП повинно прийти інтегроване в загальноосвітньому просторі навчання та виховання в загальноосвітній школі. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, зокрема й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів [4].

Питанням інклюзивного навчання присвячено наукові праці багатьох українських (В. Бондар, О. Гонєєв, С. Єфімова, В. Засенко, Т. Ілляшенко, Т.В. Тарасун, О. Хохліна та ін.) та зарубіжних (Т. Бут, Ч. Веббер, Т. Мітлер, К. Стаффорд, Д. Харві та ін.) учених.

Проблему психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку розглядали такі дослідники: Е. Джордан, Е. Кафьян, А. Колупаєва, А. Конопльова, Т. Лещинська, М. Малофєєв, Е. Новіцкі, Р. Сендззон, П. Становіч, Л. Шипіцина та ін. Тематика досліджень зазначених авторів є досить широкою, але проблема інклюзивного навчання дітей із церебральним паралічем наразі є малодослідженою.

Як зазначає Національна асамблея інвалідів України, інклюзія – це політика та процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [2]. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5].

Виважене, ефективне навчання приносить користь усім учням. Однак для учнів з особливими потребами може стати необхідною додаткова, а іноді й спеціальна підтримка в навчанні, яка допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій потенціал. Універсальних порад не існує, особливо коли йдеться про учнів із ЦП.

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, хворих на ЦП, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Педагоги, які досягають успіху в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, застосовують різноманітні методи навчання, які змінюються залежно від спеціальних потреб

учня. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

При адаптації змінюється характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Наприклад, під час виконання завдання з математики учням потрібно розсортувати лічильні палички. Однак більш ніж у половини учнів виникають труднощі в організації матеріалів на робочому місці. Вчитель має здійснити адаптацію (обійти перешкоду), надавши учням допомогу в організації матеріалу: він роздає картонну основу з бічними обмежувачами. Ці обмежувачі не дають паличкам скочуватися зі столу. Це допомагає учням зосередитися на виконанні завдання.

Модифікації навчання змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання. Наприклад, у тематичному блоці, присвяченому екосистемам, передбачена екскурсія до найближчої річки з відповідними спостереженнями, польовими записами та письмовим звітом. Однак після детального аналізу вчителька з'ясувала, що половина її учнів пише дуже повільно (необхідна умова – володіння навичками самостійного вивчення), а чверть учнів недостатньо володіє навичками спостереження. Оскільки вчителька прагне, щоб заняття мотивувало дітей, вона вирішує модифікувати ту його частину, що пов'язана з веденням польових записів і написанням звітів: учні матимуть вибір – або вести польові записи, або робити замальовки. Крім цього, вона попросить вчителя-помічника зробити відповідні замальовки. Коли діти повернуться до класу, вони матимуть вибір: або написати звіт, заснований на їхніх польових записах, або зробити текстівки та опис малюнків, які намалював помічник учителя.

Додаткові заняття можуть бути необхідними, щоб дати учням змогу засвоїти навчальний матеріал. Наприклад, у темі “Транспорт” згадано про швидкісний пасажирський потяг. Однак більш ніж половина учнів ніколи не виїжджала за межі того району, де вони живуть. Вчителька розуміє, що брак таких знань (необхідна умова когнітивного навчання) може завадити учням зрозуміти матеріал, і тому вирішує заповнити цю прогалину. Перед тим, як читати історію, в якій ідеться про потяг, учні розглядають фотографії швидкісних пасажирських потягів. Крім створення базових уявлень, таке ознайомлення полегшує розуміння й тим учням, які мають базові знання про швидкісні пасажирські потяги.

Багато педагогів здійснюють адаптацію навчання, вважаючи, що саме така практика і є гарним навчанням. Наприклад, учитель може записувати ключові слова крейдою на дошці, зображувати ці слова; вивісити на стіні графік роботи в класі, щоб допомогти учням організувати свій час; або надати учням кілька вербальних підказок під час переходу до іншого виду діяльності тощо. Хоча загальна адаптація навчання може суттєво допомогти учням із порушеннями розвитку брати участь у роботі, їм можуть знадобитися більш індивідуалізовані адаптація та модифікації.

Адаптація дає вчителеві змогу розширити обсяг методів навчання, врахувати вікові потреби учнів, їхні інтереси та різноманітність. Адаптація також покликана допомогти окремим учням компенсувати їхні фізичні, інтелектуальні або поведінкові відмінності й труднощі. Вчителі здійснюють адаптацію, щоб надати дітям рівні можливості для участі в процесі навчання.

Під час вибору того чи іншого виду адаптації, що має сприяти участі учня в навчальному процесі, треба бути обачним. Не використовуйте адаптацію, якщо вона не потрібна. Вибір виду адаптації має відбуватися на основі аналізу тих попередніх умов (тобто наявності в учнів певних навичок і вмінь), які необхідні для успішного застосування цього методу навчання.

Існує багато способів, за допомогою яких педагоги можуть здійснювати адаптацію під час навчання. Адаптацію в класі, де навчаються діти із ЦП, можна організувати в таких сферах:

1. Фізичне середовище – адаптація змінює середовище (побудова пандусу, пристосування туалетних приміщень, розширення дверей, зміна освітлення, розташування меблів в класній кімнаті тощо).

2. Навчання – адаптація змінює процес навчання (спосіб повідомлення педагогом матеріалу; спосіб організації занять учнів, що має на меті залучення дітей до виконання завдань і сприяння їхньому навчанню). Адаптація навчального плану: модифікація навчального плану або цілей та завдань, прийнятних для конкретної дитини; видозміна завдань; визначення змісту, який необхідно засвоїти тощо.

У навчально-виховному процесі вчителі аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовують на уроках, актуальним і потенційним можливостям дитини. У такий спосіб досягається ефективність організації навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку

3. Матеріали – адаптація полягає в пристосуванні навчальних інструментів і матеріалів до індивідуальних потреб учнів (матеріалами можуть бути книги, іграшки, аркуші із завданнями, маніпулятивні предмети тощо).

Для фізичного розвитку дітей, хворих на дитячий церебральний параліч, суттєву увагу необхідно приділяти загальній моториці, а саме:

– фізичній витривалості та фізичному стану (протягом дня під час роботи в класі підтримує фізичну активність; виконує вправи, які передбачають балансування, моторність, силу, гнучкість і м'язову витривалість; підтримує аеробічну діяльність у іграх; під час вільного вибору бере участь у видах діяльності, спрямованих на розвиток фізичного стану та на фізичну витривалість);

– участі в іграх і різних видах спорту (виявляє рухові, нерухові навички; в іграх і спорті виявляє відповідну моторність, балансування та координацію; усвідомлює розміщення свого тіла в просторі; виявляє знання “лівої сторони”, “правої сторони” в межах простору);

– участі в ритмічних і танцювальних видах діяльності (робить рухи тіла відповідно до темпу чи ритму музики; слідує за вказівками, щоб рухатися в усіх напрямках; виконує нескладні народні, творчі та соціальні танці; охоче виконує ритмічні й танцювальні види діяльності);

– участі в гімнастичних і акробатичних вправах (виконує різноманітні вправи на маті; рухається вперед і назад на низькій колоді для балансування; наслідує ходу тварин та інші прості рухи; виконує нескладні гімнастичні, акробатичні вправи).

Адаптації та модифікації дітей, хворих на ЦП, здійснюються з урахуванням конкретних потреб дитини, а саме:

1. *Поведінка дитини.* Адаптація спрямована на вирішення проблем, що пов'язані з мотивацією та виконанням встановлених правил і вимог до поведінки. Наприклад, учень із порушенням, пов'язаним із дефіцитом уваги, може потребувати більше можливостей для руху. Вчитель робить адаптацію з урахуванням цієї потреби, надаючи учневі часті перерви. Або ж учень з особливостями розумового розвитку, можливо, не засвоїв порядок переходу до ігор на свіжому повітрі. Вчитель враховує цю потребу й виготовляє ламіновану картку з підказками, на якій у вигляді малюночків послідовно зображено необхідні дії (наприклад, дитина складає іграшки, дитина одягає пальто й рукавички, дитина дістає зі шафки м'яч).

2. *Організаційні навички.* Адаптація допомагає дітям зосередити увагу на завданні, що виконується. Наприклад, учень, який має труднощі в навчанні, читаючи вголос, губить рядок, який читає. Вчитель виконує адаптацію з урахуванням цієї потреби, даючи змогу учневі користуватися лінійкою, яка кладеться під речення, яке читає дитина. Або ж дитині з порушенням зорового сприйняття важко зосередитися на робочих аркушах, які містять багато інформації. Педагог здійснює адаптацію з урахуванням цієї потреби, зменшуючи обсяг інформації в робочих аркушах і, якщо це необхідно, розрізає сторінку на розділи, використовує виділення різних розділів на сторінці.

У деяких випадках певні види адаптації задовольняють загальні потреби учнів із порушеннями розвитку. Так, наприклад, під час навчання дітей, які мають порушення слуху, важливо уникати ситуацій, коли ви стоїте спиною до учня, коли у вас за спиною горить яскраве світло, коли ваш артикуляційний апарат не видно; під час роботи з учнем, який страждає на травматичне ураження мозку з характерним зниженням витривалості та підвищеною втомлюваністю, педагогу, коли це необхідно, треба робити перерви, аби учень відпочив.

При застосуванні різних видів адаптації зміст навчання залишається незмінним, а при застосуванні модифікацій він, зазвичай, змінюється. В окремих випадках використання модифікацій може виявитися необхідним для того, щоб надати конкретній дитині можливість брати участь у класних заняттях. Модифікації можна виконати шляхом:

1. *Скорочення змісту матеріалу*, який необхідно засвоїти. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку й опанувати лише частину змісту навчального матеріалу. Іноді вимоги уроку перевищують можливості учня, однак від нього все-таки вимагається часткова участь у роботі на уроці. Наприклад, учня з особливостями розумового розвитку можна попросити прочитати спрощений виклад теми, тоді як його однокласникам необхідно прочитати повністю розділ у підручнику.

2. *Зниження вимог*. Учень може виконувати лише частину завдань. У цьому випадку від учня можна вимагати засвоєння всього матеріалу або лише його частини. Наприклад, дитину з особливостями фізичного розвитку, які впливають на швидкість її письма, можна попросити виконати лише 10 пунктів замість 20, як це вимагається від решти дітей у класі. Будь-які види модифікацій необхідно обговорювати з родиною дитини, оскільки в більшості випадків модифікація змінить те, що дитина має знати й уміти робити.

Таким чином, організація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання й виховання дітей, хворих на ЦП, вимагає створення в навчальних закладах таких спеціальних умов:

1) створення корекційно-розвиткового, предметно-просторового та соціального середовища, яке забезпечить стимулювання емоційного, сенсорного, моторного й когнітивного розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку у відповідності до їх потреб;

2) забезпечення сприятливого навчального середовища, що досягають забезпеченням дошкільних навчальних закладів відповідними навчально-розвитковими виданнями, іграшками, іграми, комп'ютерною технікою, аудіо-відео апаратурою, індивідуальними засобами навчання, необхідними дидактичними засобами;

3) організація соціальної взаємодії здорових дітей та дітей з особливостями психофізичного розвитку, направленої на гармонізацію дитячих відносин;

4) надання корекційно-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, направленої на виправлення або подолання фізичних і психічних порушень;

5) створення безбар'єрного середовища для навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Висновки. Отже, інклюзивне навчання дітей з церебральним паралічем передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Список використаної літератури

1. Державна цільова програма “Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів” на період до 2020 року [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF#n13>.
2. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – Київ : Київський університет, 2011. – 188 с.
3. Конвенция о правах инвалидов (Принята в г. Нью-Йорке 13.12.2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 610-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН). – Київ : Национальная ассамблея инвалидов Украины, 2006 – 39 с.
4. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ : А.С.К., 2012. – 308 с.
5. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – Київ, 2010. – Вип. 1. – 348 с.
6. Реабілітація інвалідів в Україні : зб. нормат.-прав. документів відповідно до Закону України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” // упоряд.: Н. Скрипка, В. Масленнікова та ін. – Київ : НАІУ, 2007. – 179 с.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016.

Виндюк П. А. Особенности инклюзивного обучения детей с церебральным параличом в общеобразовательных школах

В статье освещены наиболее эффективные методы обучения для достижения успеха и удовлетворения разнообразных потребностей учащихся с ЦП, которые будут обусловлены их способностями, уровнем развития, интересами и другими отличиями. Обосновано выбор учебной среды и материалов, которые особенно влияют на будущую жизнеспособность ребенка с особенными потребностями и на его успешную адаптацию в обществе.

Ключевые слова: *инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями, методы обучения, учебная среда, материалы для обучения, общая моторика.*

Vindiuk P. Features Inclusive Education of Children with Cerebral Palsy in Mainstream Schools

The article highlights the most effective teaching methods to achieve success and meet the diverse needs of students with CP, they will be determined by their ability, level of development, interests and other differences. It justifies the choice of materials and the learning environment, especially the impact on the future viability of a child with disabilities and on its successful adaptation to society.

The organization of educational process in the conditions of inclusive education and upbringing of children with CP requires the establishment of educational institutions in the following special conditions, such as: the creation of correction and development, detail-spatial and social environment; ensure a favorable learning environment.

Now, inclusive education of children with cerebral palsy involves creating an educational environment that meets the needs and capabilities of each child, regardless of the features of his mental and physical development. Inclusive education – a flexible, individualized system of teaching children with special needs in the context of mass secondary school in the community.

Key words: *inclusive education, children with disabilities, teaching methods, learning environment, teaching materials, general motor skills, correctional and rehabilitative care.*

С. О. ДОЦЕНКО

докторант

Харківський національний педагогічний університет

ім. Г. С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано технологію розвитку критичного мислення. Зазначено, що критичне мислення – це здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, уміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв. Визначено, що конструктивну основу технології розвитку критичного мислення становить базова модель трьох стадій організації навчального процесу: виклик – осмислення – рефлексія. Акцентовано на взаємозв'язку критичного мислення і творчої діяльності. Охарактеризовано прийоми й методи технології, що сприяють формуванню творчих здібностей: мозкова атака, асоціативний куц, кластери, таблиці тощо.

Ключові слова: творчість, креативність, критичне мислення, творчі здібності, початкова школа, методи й прийоми навчання.

Концепція модернізації національної освіти вказує на необхідність підготовки висококваліфікованого фахівця, що володіє новим критичним мисленням, високою мобільністю, компетентністю, толерантністю, готового до постійного самонавчання. Зазначені вимоги пов'язані з необхідністю формування й розвитку критичного мислення учнів, що є невід'ємною і необхідною частиною їх професійної компетентності. Головним завданням сучасної початкової школи є розкриття здібностей кожного учня, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному й мінливому світі.

Сьогодні проблема розвитку критичного мислення стає актуальною серед педагогів і психологів, вона є загальноновизнаним напрямом у зарубіжній педагогіці та психології (Е. Боно, Дж. Гудлед, У. Норман та ін.). Однак через різноманітність підходів до визначення критичного мислення ця проблема в науці мало досліджена й не отримала чіткого теоретичного пояснення. Різні аспекти критичного мислення відображені в працях відомих психологів і педагогів (Б. Блум, Л. Виготський, Дж. Д'юї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Р. Пауль, Ж. Піаже, К. Попер, Д. Роджерс та ін.) і набувають особливої актуальності сьогодні (С. Векслер, Т. Воропай, І. Загашев, Д. Клустер, К. Мередіт, Н. Морзе, Т. Олійник, Є. Полат, О. Пометун, Д. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, Д. Халперн, А. Хуторський та ін.).

У дослідженнях із проблеми розвитку критичного мислення зазначено, що критичне мислення – це тип мислення, спрямований на вирішення проблем, зокрема: дослідження лінії аргументації (гіпотези, критеріїв, дефініцій, аргументів, фактів тощо), аналіз альтернативних рішень; прогно-

зування й оцінювання наслідків. Критичне мислення є складним процесом творчої інтеграції джерел, переоцінки й перебудови понять та інформації. Воно є активним та інтерактивним процесом пізнання, відбувається одночасно на багатьох рівнях. У такий спосіб критичне мислення допомагає аналізувати й конструювати судження, знання незалежно від професійної сфери діяльності особистості.

Метою статті є вивчення технології розвитку критичного мислення як засобу формування творчих здібностей учнів початкових класів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Вимоги мислити критично перегукуються крізь століття в працях великих філософів (від Аристотеля й Сократа). Підґрунтям критичного мислення стала філософія прагматизму (В. Джеймс, Дж. Д'юї), що розглядала мислення як необхідний інструмент для активного пристосування людини до навколишнього світу, за допомогою якого людина формує поняття й судження, застосовує їх на практиці.

Дослідження проблеми розвитку критичного мислення пов'язане із сократівським критичним аналізом понять і міркувань, що стало підґрунтям виникнення в історії культури нової дисципліни – логіки. Варто зазначити, що сократівський метод міркувань набув широкого використання під час організації дискусій, а саме, при доведенні незнання опонента, відхилення у його судженнях тощо. Ці ідеї в подальшому І. Кантом були використані при написанні “Критики чистого розуму” (“Вчення про пізнання”, 1781 р.), де він показав його практичне значення, зокрема, для обґрунтування власної позиції; знаходження помилок у промові опонента; наведення вагомих аргументів тощо [1]. Його думку підтримали філософи Ф. Ніцше, М. Фуко, З. Фрейд, М. Гайдеггер, які наголошували на тому, що критичне мислення ґрунтується на “інтерпретуючому розумі”, який означає бачити нові виміри проблеми, вирішувати її за допомогою дискусій. У сучасній філософії цю ідею продовжував К. Попер, який зазначав, що критичне мислення спрямоване на вирішення проблем, висування припущень і критику з метою усунення помилок.

У зв'язку з тим, що це поняття виникло дедуктивно як результат інтеграції понять суміжних із педагогікою, філософією, логікою та психологією, його формулювання на сьогодні не має чіткого визначення. У педагогіці поняття “критичне мислення” є абстрактним, узагальненим і використовує такі споріднені поняття, як самооцінка, критичність, самокритичність, критичний аналіз, творчість, прийняття рішень, генерація ідей, рефлексія. Для філософів критичне мислення – це вміння логічно мислити й аргументувати, що спонукає до уважного читання, аналітичного доведення, правильного висловлення своєї думки на письмі. Для освітнього процесу, пізнавальної діяльності критичне мислення – вищий порядок мислення (за шкалою когнітивних здібностей Б. Блума). Для філологів критичне мислення – це розгляд тексту з метою висловити сутність думки автора, бачення й розуміння прочитаного тексту через призму власного сприймання. Так, Д. Халперн крити-

чне мислення визначає як творче мислення, здатне розвивати “вміння мислити”, “мислити про смисл”, “мислити про своє мислення” [7]. Один із провідних спеціалістів у галузі теорії та практики критичного мислення М. Ліпман дійшов висновку, що критичне мислення – це мислення вищого рівня, майстерне, відповідальне, нестандартне, діалогічне й самокорекційне мислення, яке призводить до правильного висновку [9].

К. Мередит, Д. Халперн виділяли не тільки логічні чинники критичного мислення, а й творчі, креативні, тобто синтезуючі чинники, які утворюються в процесі взаємозв'язку почуттів, уяви й мислення та стають вирішальними в розвитку критичності людини. Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з 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. Отже, *критичне мислення визначаємо як здатність особистості до самостійного оцінювання дійсності, інформації, знань, думок і тверджень інших людей, уміння знаходити ефективні рішення з урахуванням існуючих стереотипів і розроблених критеріїв.*

Технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ) – педагогічна система, спрямована на формування у школярів аналітичного мислення. У витоків цього напрямку стояли такі видатні вчені, як Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Д. Брунер. Ця технологія має унікальний набір прийомів і технік, які дають змогу на уроці створювати ситуацію мислення. Матеріалом для такої ситуації можуть слугувати навчальні тексти, параграфи підручників, уривки наукових статей, художні твори, відеофільми. Метою технології є навчання учнів такого сприйняття навчального матеріалу, в процесі якого інформацію, яку отримує учень, можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на її основі формувати своє аналітичне судження.

Технологія включає прийоми, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес читання наукових текстів, прослуховувати лекції тощо. Відомо, що в процесі тривалого слухання або читання увага розсіюється, втрачається інтерес і, як результат, знижується рівень розуміння. Конструктивну основу зазначеної технології становить базова модель трьох стадій організації навчального процесу: “*Виклик – осмислення – рефлексія*”. Розглянемо ці стадії детально.

На етапі *виклику* суб'єкти навчального процесу виконують такі задачі: актуалізація вже наявних знань з теми. Від учителя ця фаза вимагає чіткої організації процесу, відновлення в учнів раніше набутих знань, необхідних для сприйняття нового матеріалу; пробудження пізнавальної діяльності; самостійне визначення учнями напрямів у вивченні нової теми. Ситуацію виклику може створити педагог за допомогою вміло сформульова-

них запитань, демонстрацією несподіваних проблемних ситуацій, створенням ситуації “розриву”, наведення “аналогій, які б мотивували приклади”. Без сумніву, у “педагогічній скарбниці” кожного педагога є власні скарби, призначені для вирішення головного завдання – мотивувати учнів до роботи, включити їх до активної діяльності. У табл. 1 наведено діяльність учителя і учня на цьому етапі, прийоми й методи ТРКМ.

Таблиця 1

Організація навчального процесу на етапі виклику

Завдання етапу		Можливі прийоми та методи ТРКМ
Діяльність учителя	Діяльність учнів	
Актуалізація знань, мотивація учнів для подальшої роботи	Учень згадує все, що йому відомо за темою, робить припущення, систематизує інформацію щодо її вивчення, формулює запитання, на які хотів би отримати відповідь вчителя	1) Складання списку відомої інформації; 2) висловлювання припущень за ключовими словами; 3) перевірка істинності або хибності тверджень; 4) систематизація матеріалу (схематично, графічно)

На стадії осмислення учень отримує нову інформацію. Відбувається її систематизація. Учень має можливість задуматися щодо природи досліджуваного об’єкта, вчиться формулювати питання порівнюючи стару й нову інформацію. Відбувається формування власної позиції. Дуже важливо, що вже на цьому етапі за допомогою ряду прийомів можна самостійно відслідковувати процес розуміння матеріалу (табл. 2).

Таблиця 2

Організація навчального процесу на етапі осмислення

Завдання етапу		Можливі прийоми та методи ТРКМ
Діяльність учителя	Діяльність учнів	
Збереження інтересу до теми при безпосередній роботі з новою інформацією, поступове просування від знання “старого” до “нового”	Учень читає (слухає) текст, використовуючи запропоновані вчителем раціональні методи читання, робить помітки на полях або веде записи в міру осмислення нової інформації	1) Прийом I.N.S.E.R.T. (робота з текстом за допомогою маркування); 2) порівняльна таблиця; 3) взаємонавчання, взаємоперевірка

Етап **рефлексії** характеризується тим, що учні закріплюють нові знання й активно перебудовують власні первинні уявлення з тим, щоб включити в них нові поняття. Таким чином, відбувається “присвоєння” нового знання і формування на його основі власного аргументованого уявлення про досліджуваний об’єкт. Аналіз власних розумових операцій можна вважати осередком цього етапу. В ході роботи в межах цієї моделі школярі опановують різні способи інтегрування інформації, вчать виробляти власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень, буду-

ють умовиводи й логічні ланцюги доказів, висловлюють свої думки ясно, впевнено й коректно по відношенню до оточуючих (табл. 3).

Таблиця 3

Організація навчального процесу на етапі рефлексії

Завдання етапу		Можливі прийоми та методи ТРКМ
Діяльність учителя	Діяльність учнів	
Повернути учнів до первинних записів, припущень, внести зміни, доповнення, дати творчі, дослідницькі чи практичні завдання на основі вивченої інформації	Учні співвідносять “нову” інформацію зі “старою”, використовуючи знання, отримані на стадії осмислення	1) Заповнення кластерів, таблиць; 2) встановлення причинно-наслідкових зв'язків між блоками інформації; 3) повернення до ключових слів, істинних і хибних тверджень; 4) знаходження відповідей на поставлені запитання; 5) організація різних видів дискусій; 6) написання творчих робіт

Питання розвитку критичного мислення тісно пов'язані з проблемами розвитку креативності та творчості особистості, її самоактуалізації та самостійності мислення. Творче мислення – мислення, результатом якого є відкриття нового або вдосконалення старого. Критичне мислення перевіряє відкриття, рішення, удосконалення, знаходить у них недоліки, дефекти й подальші можливості застосування. На думку І. Ільєсова, критичне мислення характеризується конструктивністю, гнучкістю, відкритістю, умінням планувати й аналізувати власну діяльність. Тому критичне мислення передбачає розвиток творчих здібностей, дає імпульс для створення творчого продукту.

Проблему розвитку творчих здібностей у психолого-педагогічних дослідженнях розглянуто в загальному контексті існуючих теорій розвитку особистості. Так, В. Сухомлинський визначав, що творчість є необхідною умовою існування людини: “Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні, ідейні взаємини між особистостями в колективі” [5]. Часто в літературі при розгляді питань творчих здібностей використано термін “креативність”. У психологічній енциклопедії під креативністю розуміється здатність людини до творчості, що проявляється в мисленні, спілкуванні, відчуттях, окремих видах діяльності й характеризують особистість загалом або її окремі сторони. Е. Торренс та Т. Третяк додають, що креативність визначено як здатність породжувати нові, оригінальні ідеї і, таким чином, ефективно вирішувати проблемні ситуації. Враховуючи спільний зміст понять “креативність” і “творчість” їх можна вважати тотожними [5].

Саме поняття “творчі здібності” має складну структуру. Дослідники виділяють різні складові компоненти творчих здібностей. Під структурою творчих здібностей розуміємо систему компонентів (здібностей), що забезпечують успішне виконання діяльності щодо створення нового.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2; 4; 6; 7; 9] дає змогу 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 й виправленні помилок як у своїх, так і в чужих міркуваннях.

Зауважимо, що в процесі навчання, людина оперує *поняттями*, які представляють об’єкти або явища, що досліджуються. Науковці зазначають, що: “кожна наука є не більше, як одне надзвичайно велике поняття...” [4]. Це очевидно, бо невизначеність понять спричиняє неточності та помилки при дослідженні об’єктів, явищ, а збільшення запасу понять є причиною усвідомлення нами нових проблем. Дж. Д’юї характеризує “поняття” як “діюче знаряддя для подальшого розуміння, засіб розуміння інших” [2]. Із поняттям тісно пов’язано *судження*, яке у межах класичної логіки визначено як думка, що стверджується або заперечується та встановлює зв’язок між предметами й ознаками. Практика показує, що в процесі навчання кожен етап формується у вигляді конкретних суджень, тому й рішення може бути подано у вигляді судження.

Наявність відношення між критеріями й судженнями дає змогу визначити поняття “критерій” як “правило або принцип, що використовується задля вироблення суджень”. Отже, існує певний різновид логічного зв’язку між “критичним мисленням” та “критерієм” і “судженням”, тобто критичне мислення відбувається відповідно до певних критеріїв і суджень. Обираючи критерії, покладаються на інші критерії, тобто залежно від певних умов існує декілька критеріїв, що можуть використовуватися, тому їх називають метакритеріями [9].

Наступним і найважливішим інструментом критичного мислення є запитання. На думку М. Гайдеггера, “усвідомлення проблеми відбувається завдяки послідовному процесу запитань, бо будь-яке запитання – шлях до її вирішення” [1]. Відомо: запитання – це потреба в інформації, що формується на основі вихідного, базового знання, при якому особистість намагається розширити цю інформацію або зрозуміти, що розширити її на цьому етапі неможливо. Тому запитання активізують мислення, створюють умови для вибору можливих і необхідних відповідей. Запитання завжди детермінують відповіді, тому в процесі прийняття рішень результат (тобто прийняте рішення) залежить від вихідного запитання. Практика показує, що складніше сформулювати запитання, ніж дати на нього відповідь. У свою чергу, за допомогою запитань активізується мислення суб’єкта, формується мета, оцінюються можливості, створюються умови для знаходження ефективного рішення. Тому в процесі творчої діяльності результат

залежить (до 50%) від початкових запитань, які допомагають визначити напрям діяльності задля створення нового освітнього продукту.

Окрім того, при формулюванні запитань доречно звернути увагу на таксономію Блума щодо 6 рівнів розумової діяльності (знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання), яка зумовила систематику запитань Сандерса [1]:

- 1) буквальні запитання (*скільки, що, хто, коли, де* тощо);
- 2) запитання на інтерпретування (як можна перефразувати, резюмувати, надати пояснення, відповідні приклади, назвати головну ідею);
- 3) запитання на застосування існуючих знань (що буде результатом за певних умов, як це використати для...);
- 4) аналітичні запитання (визначити зв'язки, різницю, надати основні припущення, можливі мотиви, складові, факти, відношення, підтвердження);
- 5) запитання на синтез (запропонувати спосіб адаптування, оптимізації, об'єднання, критерій включення);
- 6) запитання на оцінювання (надати пояснення згоди, переваги, вибирання, зауваження, оцінки, суперечності, основи твердження).

Виняткового значення набуває заохочення до рефлексії, тобто дослідження вже здійсненої діяльності, з метою фіксації її результатів, їх оцінювання, подолання стану нерішучості, коливань, утруднення, зупинки, сумнівів, що є мотивом до вироблення інноваційних рішень, нових ідей. Ідея рефлексії зародилась у межах філософського знання, тому її визначення можна простежити, починаючи з античних часів, з філософії Сократа, потім Дж. Локка, І. Канта, Г. Гегеля. Наприклад, на думку І. Канта, рефлексія є основою для визначення понять і винесення суджень, яка дає змогу усвідомити суб'єктивні умови їх формулювання в теорії пізнання. Цю ідею продовжує Дж. Локк, який характеризує рефлексію як "спостереження розуму за своєю діяльністю". Рефлексія допомагає оцінити проблемну ситуацію, сформулювати цілі, обґрунтувати докази, аргументи, спланувати подальшу діяльність і скорегувати свої подальші дії [6].

Дослідження з проблеми структури діяльності людини підкреслюють, що будь-яка діяльність, у тому числі й творча відбувається більш ефективно та дає гарні результати, якщо при цьому в особистості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, що викликають бажання діяти активно, досягати поставлених цілей. Тому для формування мотивації, зокрема для самостимулювання на уроках математики та еврики в проектних класах "Інтелект України" ми застосовували такі засоби, як створення ситуації успіху й постійне заохочення в навчанні (похвала, позитивна оцінка певної якості, заохочення до процесу вирішення проблем тощо).

У зв'язку з цим, у процесі організації навчання домінують форми інтерактивного навчання, що стимулюють діяльність учнів в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Це передбачало моделювання життєвих ситуацій, проведення мозкового штурму, використання дискусійних форм навчання (кутки, дебати, рольові ігри тощо), спільне розв'язання задач-

проектів. Ураховуючи перехід до особистісно орієнтованого навчання, з'ясовано переваги ТРКМ й обрано найоптимальніші методи і прийоми, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів. Цінним методом самостимулювання до творчої діяльності є мозковий штурм (автор А. Осборн), який характеризується як колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Під час мозкового штурму ми записували всю інформацію, відкидаючи будь-яку критику (словесна, жестова, мімична), підтримуючи будь-яку ідею. Одним з етапів мозкового штурму є складання *асоціативного куща* (або грона), який допомагає відшукати та зафіксувати всі асоціації відносно запропонованих понять (проблем), використовуючи всі типи (прямі, фантастичні, емпатійні (засновані на розумінні емоцій)). Так, асоціація є продуктом мислення, у розвитку якого важливу роль відведено методу порівняння за подібністю і відмінністю. Наведемо приклад асоціативного куща для математичного поняття “число” (рис. 1).

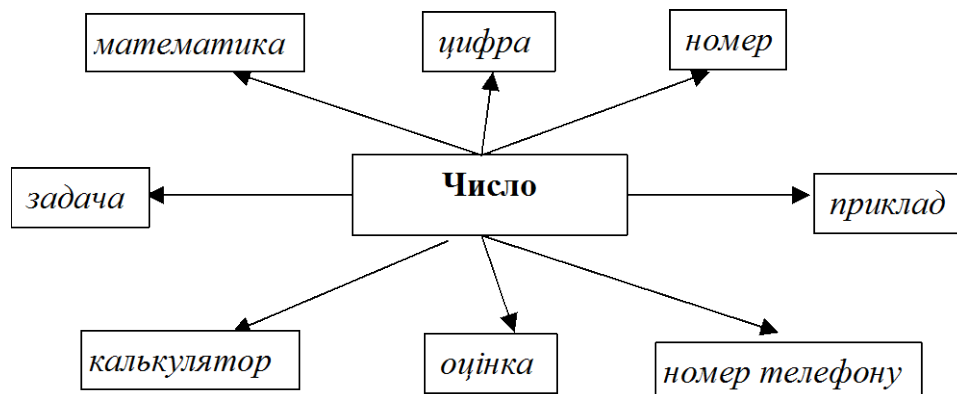


Рис. 1. Асоціативний кущ

На рис. 1 наведено ряд асоціацій до поняття “число”, а саме: математика, цифра, номер, задача, приклад, калькулятор, оцінка, номер телефону. Після складання асоціативного куща учні намагаються самостійно дати визначення поняттю “число”.

Значну увагу приділено роботі з додатковою літературою, класифікації та структуруванню отриманої інформації за допомогою графічних організаторів (таблиць, діаграм, графів тощо). Наприклад, таблицю “Щоденник подвійних нотаток” учні використовують для порівняння інформації з різних джерел.

На уроках ми застосовували різні мотиваційні прийоми, наприклад, проблемні запитання, ситуації, задачі, що стимулюють до прояву активності в процесі аналізу й узагальнення педагогічних фактів, умов на основі існуючих знань, умінь, навичок з психолого-педагогічних і фахових дисциплін і дають їм певний досвід реальної фахової діяльності, а саме: відрізнити педагогічно значущі факти від випадкових, узагальнювати й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними. Отже, на основі вказаних мотиваційних дій у співробітництві з учителем учні відк-

ривали для себе нові уявлення, знання, що сприяли розвитку внутрішньої мотивації.

Висновки. Практика свідчить, що технологія розвитку критичного мислення є ефективним засобом для формування творчих здібностей учнів, яка дає змогу чітко й ефективно організувати творчий процес. Прийоми й методи ТРКМ спрямовані на формування творчих здібностей учнів і розвитку їх творчого потенціалу.

Перспективи подальших досліджень: визначення педагогічних умов формування творчих здібностей учнів в умовах STEM-освіти.

Список використаної літератури

1. Доценко С. О. Критичне мислення як основа процесу прийняття педагогічних рішень / С. О. Доценко // Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців : зб. наук. праць. – Харків : Стиль-Іздат, 2007. – С. 19–25.
2. Дьюи Д. Психологія и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Кант І. Рефлексії до критики чистого Розуму : зб. наук. праць / І. Кант ; пер. з нім. й латини І. Бурковського. – Київ : Юніверс, 2004. – 454 с. – (Філософська думка).
4. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа. – 1976. – Т. 2. – С. 420–421.
6. Темпл Ч. Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Мередит. – Изд-во Ин-та “Открытое общество”, 1998.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
8. Johnson R. Some Observations about Teaching Critical Thinking / R. Johnson // CT News. Critical Thinking Project. – California State University, Sacramento. – Vol. 4. – № 1. – 1985.
9. Lipman M. Critical Thinking: What Can it Be? Educational Leadership / M. Lipman. – № 1 (46). – P. 38–43.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Доценко С. А. Технология развития критического мышления как средство формирования творческих способностей учащихся начальных классов

В статье обоснована технология развития критического мышления. Отмечено, что критическое мышление – это способность личности к самостоятельной оценке окружающей действительности, информации, знаний, мыслей и утверждений других людей, умение находить эффективные решения с учетом существующих стереотипов и разработанных критериев. Определено, что конструктивную основу технологии развития критического мышления составляет базовая модель трех стадий организации учебного процесса: вызов – осмысление – рефлексия. Акцентировано внимание на связи критического мышления и творческой деятельности. Охарактеризованы приемы и методы технологии, которые способствуют формированию творческих способностей: мозговая атака, ассоциативный куст, кластеры, таблицы и др.

Ключевые слова: творчество, креативность, критическое мышление, творческие способности, начальная школа, методы и приемы обучения.

Dotsenko S. Technology Development of Critical Thinking as a Form of Creative Abilities of Primary School Pupils

In the article the technology of critical thinking in teaching is as a system that is aimed at formation of students' analytic thinking. Indicated that critical thinking – the ability of the

person to self-assess surrounding reality, information, knowledge, opinions and assertions of others, the ability to find effective solutions based stereotypes and developed criteria. Determined that constructive basis for technology development of critical thinking is the base model of three stages of the educational process: a challenge – understanding – reflection. At the stage of calling student teacher updates the students' knowledge, motivation for further work on the stage of understanding – a teacher submits new information. There is its systematization. The student has the opportunity to reflect on the nature of the object, learns to formulate the question as to relate the old and new media. There is forming its own position. At the stage of reflection, students reinforce new knowledge and actively rebuild their first idea to include them in the new concept.

An instrument critical thinking concepts, opinions, questions that help to verify the validity, accuracy, usefulness of information, building their own positions, reasoned proof point of view, recognition of conflicting data, identifying and correcting errors both in there and in other people's arguments.

During the research determined that when considering the creative abilities of the term "creativity", which is defined as the ability to generate new, original ideas and thus effectively solve problematic situations. Given the common meaning of "creativity" and "creativity" they are considered identical.

The attention to the relationship of critical thinking and creativity. The characteristic techniques and methods of technologies that contribute to the formation of creative abilities, brainstorming, associative bush clusters, tables.

Key words: *creative, creativity, critical thinking, creativity, primary school, training methods and techniques.*

Г. А. МАРИКІВСЬКА

викладач

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХНЬОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ

У статті висвітлено необхідність і доцільність формування точності мовлення старшокласників у процесі їхньої мовленнєвої підготовки.

Ключові слова: мовленнєва культура, комунікативні ознаки мовленнєвої культури, точність мовлення.

Ми живемо в добу інформаційного суспільства – різноманітна інформація практично щомиті супроводжує кожного з нас. Адекватно сприймати та перетворювати отриману інформацію, безпосередньо застосовувати її на практиці може людина з розвинутими мовленнєвими здібностями, певним рівнем мовленнєвої культури.

Сучасні випускники середньої школи мають вільно володіти усною й письмовою мовою в різних життєвих ситуаціях, грамотно використовувати різні види мовленнєвої діяльності, чітко й адекватно виражати свої думки, адже це є необхідною передумовою подальшої успішності особистості під час навчання у вищій школі, здійснення професійної діяльності чи організації неформального спілкування з іншими людьми. З огляду на це проблема формування мовленнєвої культури старшокласників є дійсно актуальною.

Проблему формування мовленнєвої культури з різних боків було розглянуто в дослідженнях. Праці О. Боброва, С. Богдан, М. Васильєвої та ін. присвячено розвитку комунікативних і мовленнєвих умінь; О. Леонтєва, Б. Ломова, К. Платонова та ін. – сутності та структурі комунікативних здібностей; Л. Анцигіної, В. Барковського, В. Будянської – 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 українських учених: Г. Балла, М. Євтуха тощо.

Однак, незважаючи на наявність багатьох досліджень із цієї теми, проблема виховання мовленнєвої культури старшокласників у центрах довузівської підготовки вищих навчальних закладів не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати доцільність формування точності мовлення на заняттях з української мови на підготовчих курсах ВНЗ.

Виходячи з мети дослідження, ми ставимо такі завдання: показати можливість формування точності мовлення старшокласників на підготов-

чих курсах ВНЗ; навести приклади завдань, що сприяють формуванню точності мовлення.

Культура мовлення – багатозначний термін. З одного боку, культура мовлення – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для оптимального вирішення завдань спілкування. З іншого боку, це сукупність і система таких необхідних для спілкування властивостей мовлення (його комунікативних якостей), які свідчать про її досконалість [14]. Залежно від цього предметом вивчення культури мовлення є сукупність і система комунікативних якостей мовлення або мовна структура мовлення в її комунікативному впливі [4].

Автори виокремлюють різні комунікативні якості мовленнєвої культури: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, дохідливість, доцільність, ясність, виразність, емоційність, жвавість, простота, повнота, стислість, змістовність, економність, популярність викладення, послідовність, актуальність, цілеспрямованість, стилістична відповідність, мовленнєвий етикет.

Розглянемо таку комунікативну ознаку культури мовлення, як точність. За тлумаченням словників [10, 13], точний – це: 1) вимірний, вирахований із максимальним наближенням до об'єктивних даних; 2) який у подробицях і деталях відображає певний об'єктивний зміст; не приблизний, не загальний; 3) який цілком відповідає певним вимогам, потребам тощо; 4) вичерпно визначений, конкретний; 5) який суворо дотримується встановленого порядку, певних строків, термінів; акуратний, пунктуальний, педантичний.

Л. Введенська, Л. Павлова зазначають: “Точність як ознака культури мовлення визначається вмінням чітко та ясно мислити, знанням предмета мовлення та законів ... мови. Точність мовлення частіше за все пов'язують із точністю слововживання, правильним використанням багатозначних слів, синонімів, антонімів, омонімів” [2, с. 78].

І. Голуб зазначає: “Щоб мовлення було точним, слова треба використовувати в повній відповідності з тими значеннями, які за ними закріплено в мові” [5, с. 259]. На думку автора, точність як якість мовлення виявляється не тільки в правильно підібраних словах, а й у точності словозміни й формотворення, у правильності граматичних конструкцій, побудови словосполучень і речень.

На думку Д. Розенталя, “критерій точності мовлення – її відповідність думкам того, хто говорить, чи того, хто пише” [12, с. 8]; “Неточність слововживання в одних випадках пов'язана з нерозумінням значення слова, у інших – з невдалим вибором близького за значенням слова (синоніма), з переплутанням близьких за звучанням слів тощо” [12, с. 12].

На думку М. Пентилюк, “точне мовлення передбачає, з одного боку, знання і вживання точних значень слів, словосполучень, речень, що відповідають нормам літературної мови, а з другого – вміння виражати свої думки так, щоб вони однозначно були сприйняті адресатом мовлення” [11,

с. 46]; “Точність мовлення створюється за таких умов: 1) знання предмета мовлення; 2) знання мови; 3) володіння мовленнєвими навичками говорити про щось, використовуючи багатство мови” [11, с. 46].

Н. Бабич, М. Ілляш вважають, що поняття “точність” має два значення: по-перше, використання в мовленні точних значень слів і словосполучень, що зафіксовані в спеціальній довідковій літературі й використовуються в мовленні людей, які володіють мовними нормами; по-друге, оформлення та вираження думки адекватно предметові або явищу дійсності [1; 7].

Б. Головін розрізняє два види точності – предметну й понятійну. “Предметна точність спирається на зв’язок “мовлення – дійсність” і складається із залежності мовлення тому колу предметів, явищ дійсності, які мовленням відображаються” [4, с. 128]. “Понятійна точність задається зв’язком “мовлення – мислення” та існує як відповідність семантики компонентів мовлення змісту та обсягу виражених ними понять” [4, с. 130].

В. Мучник, навпаки, пропонує “замість термінів “предметна точність” і “понятійна точність”, запропонованих Б. Головіним, уживати терміни “фактична точність”, “комунікативна точність”, тобто точність як властивість, притаманна правильному (адекватному, істинному) відображенню світу – реального чи того, що описують у книгах думкою автора, і точність як властивість, що виникає при вираженні думки автора, коли ця думка адекватно взята словом і запущена до каналу комунікації для передачі її іншій особі (читачу)” [9].

На думку Н. Бабич, “точність може бути і предметно-понятійною, і емоційно-експресивною. Емоційно-експресивна точність не стосується офіційного та наукових стилів, для інших стилів потрібні обидві форми точності. Для їх досягнення необхідно знати світ речей та світ людей, а без мови це пізнаним і засвоєним бути не може” [1, с. 97].

Б. Головін вказує на зв’язок точності з іншими комунікативними якостями мовлення: доступність, дієвість, доцільність [4]; І. Голуб вказує на взаємозв’язок точності та ясності мовлення [5]; Ф. Сороколетов, А. Федоров зазначають, що точність пов’язана з виразністю [15].

Отже, точність – одна з комунікативних ознак мовленнєвої культури. Точність передбачає, по-перше, добре знання предмета мовлення (це можна побачити в правильному, адекватному відображенні світу), і по-друге, знання точних значень слів і словосполучень, що зафіксовані в спеціальній довідковій літературі й у використанні людей, які володіють мовно-літературними нормами (це відображається у відповідності семантики компонентів мовлення змісту та обсягу виражених ними понять). Точність пов’язана з іншими комунікативними ознаками мовленнєвої культури – правильністю, ясністю, виразністю.

Враховуючи все вищезазначене, наведемо приклади комунікативних завдань, які застосовували з метою формування точності мовлення. Ці завдання ми застосовували на заняттях з української мови на підготовчих курсах вищого навчального закладу.

1. З'ясуйте за словником значення поданих слів. Складіть з ними речення: білет – квиток, відпуск – відпустка, ініціатива – пропозиція, тактовний – тактичний, особовий – особистий, добиватися – досягати, замісник – заступник, закінчити – завершити, витратити – затратити, відносини – взаємини – стосунки, відношення – ставлення, відомість – відомість, атлас – атлас, адресний – адресний, броня – броня.

2. Вставте замість крапок необхідні слова:

А) Тактовний – який володіє почуттям міри, такту, делікатний у поведінці; тактичний – який стосується тактики: ... поведінка, ... прийоми, ... міркування, ... перевага, ... схема, ... мистецтво, ... керівник, ... маневр;

Б) Проблематичний – малоймовірний, сумнівний, важливий, але не доведений; проблемний – той, що містить проблему, призначений для її дослідження: ... рішення, ... доповідь, ... судження;

3. Знайдіть доцільний варіант уживання слів: 1. Утворення нового комітету має (виключно/винятково) важливе значення. 2. Ніхто не має права втручатися в (особисте/особове) життя людини. 3. Посівна (компанія/кампанія) була розпочата завчасно. 4. Збільшення кількості новостворених робочих місць є (показчик/показник) рентабельності підприємства. 5. Президент закінчив (формування/формулювання) нового уряду. 6. Він став (дипломат/дипломант) міжнародного конкурсу. 7. Мені було доручено написати (адрес/адреса) з нагоди сімдесятиріччя культурного діяча. 8. Під час останніх змагань було (дискваліфіковано/декваліфіковано) десять спортсменів за вживання допінгу.

4. Замість крапок вставте доцільний синонім:

1. Положення, стан, становище: вихід із ... справ, міжнародне ... суспільства, горизонтальне ..., ... хворого, офіційне

2. Громадський, суспільний: ... лад, ... обов'язок, ... діяч, ... система праці, ... справа, ... виробництво, ... система, ... робота, ... порядок, ... науки.

5. Які зі слів можуть бути використані в офіційно-діловому стилі? Аргументуйте свою відповідь.

Діагностика, балакати, каталог, учителька, плентатися, міськком, розтрощити, приятелька, працівник.

6. Поставте наголос у виділених словах залежно від їх значення:

Характерна людина – характерний почерк; відбірні зерна – відбірна комісія; дозвільний час – дозвільний документ; лікарський кабінет – лікарські препарати; нескладна задача – нескладний юнак; отримати вигоду – квартира з усіма вигодами; наречена мати – наречена Андрієм; регулярно невиконання наказів – отримати погану оцінку за невиконання домашнього завдання; завдати шкоди – школа, що його не було з нами.

7. Поясніть значення та специфіку вживання слів. Доберіть до поданих слів українські відповідники:

А) адміністрація, фактор, кон'юнктура, акциз, аспект, акція, аргумент, бізнесмен, нюанс, конкуренція;

Б) кореспонденція, вексель, синтез, кредит, кар'єра, маркетинг, фермер, аудієнція, інтерв'ю, конкурент;

8. Доберіть до українських слів іншомовні відповідники:

Злободенний, обмеження, життєпис, занепад, особа, відстань, особистий, поєдинок, схвалення, рівнозначний, розумовий.

9. Користуючись тлумачним словником, дайте визначення поданих слів. Почніть свою відповідь так: це – об'єднання... Складіть з цими словами речення.

Консолідація, монополія, комбінат, компанія, конгломерація, асоціація, консорціум, концерн, корпорація, синдикат.

Почніть свою відповідь так: це – людина, яка...

Куртьє, ріелтер, рантьє, спонсор, маклер, олігарх, інкасатор, комерсант, комівояжер, клієнт, асистент, дилер, дистриб'ютор, брокер, монополіст, реалізатор, експерт.

Почніть свою відповідь так: це – частина...

Елемент, пай, сегмент, фрагмент, секція.

Висновки. Формування точності мовлення старшокласників є складовою їхньої мовленнєвої культури. Виховувати мовленнєву культуру можливо не тільки в школі, а й на підготовчих курсах ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 230 с.
2. Введенская Л. А. Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова // Серия "Высшее образование". – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. – Донецьк : Глорія Трейд, 2012. – 864 с.
4. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. "Рус. яз. и лит." / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – Москва : Высш. шк., 1988. – 319 с.
5. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи : учеб. пособ. / И. Б. Голуб. – Москва : Логос, 2001. – 432 с.
6. Гурвич С. С. Основы риторики / С. С. Гурвич, В. Ф. Погорелко, М. А. Герман. – Київ : Вища шк., 1988. – 247 с.
7. Ильяш М. И. Основы культуры речи / М. И. Ильяш. – Киев : Вища школа, 1984. – 187 с.
8. Культура мовлення вчителя-словесника / уклад.: О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, П. О. Попова та ін. – Луганськ : Навчальна книга, 2007. – 111 с.
9. Мучник В. С. Культура письменной речи / В. С. Мучник. – Москва : Аспект-Пресс, 1996.
10. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т.: 42000 слів / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. – 2-ге вид., випр. – Київ : Аконті, 2004.
11. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М. І. Пентилюк. – Київ : Вежа, 1994. – 240 с.
12. Розенталь Д. Э. Культура речи / Д. Э. Розенталь. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1964. – 140 с.
13. Словник української мови : в 10-ти т. / Ред. колегія: акад. І. К. Білодід (голова) та ін. – Київ : Наукова думка, 1980.

14. Соколова В. В. Речевая культура школьников / В. В. Соколова. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1989. – 144 с.

15. Сороколетов Ф. П. Правильность и выразительность устной речи / Ф. П. Сороколетов Ф.П., А. И. Федоров. – Ленинград : Общество по распространению политических и научных знаний РСФСР : Ленинградское отделение, 1962. – 59 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2016.

Марыкивская Г. А. Формирование точности речи старшеклассников как составляющей их речевой культуры

В статье освещена необходимость и целесообразность формирования точности речи старшеклассников в процессе их речевой подготовки.

Ключевые слова: *речевая культура, коммуникативные признаки речевой культуры, точность речи.*

Marykivska H. Formation of Speech Accuracy of Senior Pupils as a Part of the Speech Culture

The problem of formation of speech culture is quite relevant nowadays. High school graduates must be fluent in spoken and written language in different situations, clearly and appropriately expressing their thoughts.

The culture of speech is a disambiguation. On the one hand, culture of speech – is a set of knowledge and skills necessary for the optimal solution of communication problems. On the other hand, is a set of communicative qualities that speak of its perfection.

The authors identify various communicative qualities of speech culture: correctness, accuracy, consistency, wealth (diversity), purity, clarity, expressiveness, emotion and soon.

Accuracy is one of the signs of communicative speech culture. Accuracy requires good knowledge of the subject of speech, as well as knowledge of the exact meanings of words and phrases. Knowledge of the subject of speech can be seen in the correct reflection of the world. Knowing the exact meanings of word sand phrases can be judged by matching these mantics of the components of speech content and scope of the concepts expressed. Precision is associated with communicative signs of speech culture like correctness, clarity, expressiveness.

The article gives examples of communicative tasks that contribute to the formation of precision of speech. These tasks were used in the Ukrainian language classes in the preparatory courses for higher education.

Key words: *speech culture, communicative qualities of speech culture, accuracy speech culture.*

Т. В. ЧОРНА
старший викладач
Н. Ю. КОРНІЛОВА
старший викладач

Класичний приватний університет

ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто актуальні питання вдосконалення та підвищення фізичної підготовленості учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля.

Ключові слова: фізична культура, фізична підготовка, фізичне виховання, фізкультурне дозвілля, рівень фізичної працездатності.

Актуальність дослідження зумовлена суспільним характером проблеми, яка полягає в тому, що здоров'я населення країни визначають здоров'ям підростаючого покоління. В сучасних умовах поєднання розумової та фізичної діяльності забезпечить усебічний та гармонійний розвиток особистості. Спосіб життя є суто індивідуальним і є поведінковим проявом культурного розвитку індивіда в галузі збереження та розвитку власного здоров'я. Як стверджують науковці, здоров'я залежить від: генетичного фактора – на 15–20%; діяльності системи охорони здоров'я – на 10%; стану навколишнього середовища – на 20–25%; способу та умов життя – на 50–55% [5; 3].

Дослідженню проблем фізичного виховання школярів у останні роки приділяли належну увагу, зокрема таким її аспектам, як: залежність стану здоров'я та фізичного виховання школярів від їхнього способу життя (А. Артющенко, І. Глазиріна, В. Новосельський, М. Солопчук); підвищення рухової активності учнів (Е. Вільчковський, Р. Мотилянська, М. Осипова, Б. Проскудін, Л. Сергієнко, А. Хрипкова); проблеми організації дозвілля дітей та підлітків (М. Аріарський, Л. Балясна, В. Білоконь, В. Бочелюк, І. Гутник, В. Кірсанов, Н. Максютин, Г. Науменко та ін.); з'ясування чинників, що зумовлюють формування зацікавленості в дітей та підлітків до занять фізичною культурою (О. Бебешко, А. Москальова, Н. Сінькевич, Л. Татарнікова).

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес фізичної підготовки учнів ЗНЗ.

Предмет дослідження – система фізичної підготовки учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля.

Мета статті – визначити напрями вдосконалення та підвищення фізичної підготовленості учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

1) проаналізувати науково-методичну літературу з організації навчально-виховного процесу фізичної підготовки учнів ЗНЗ;

2) розробити та теоретично обґрунтувати методи й засоби навчально-виховного процесу фізичної підготовки учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля;

3) оцінити ефективність розробленої системи фізичної підготовки учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля.

Вирішення поставлених завдань досягали застосуванням таких методів дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення даних науково-методичної літератури; педагогічний експеримент; тестування фізичної підготовленості учнів ЗНЗ; метод математичної статистики.

Дослідження проводили на базі ЗНЗ Запорізької та Херсонської областей під час проходження педагогічної практики студентів спеціальності “Фізичне виховання”, які отримали завдання підвищити рівень фізичної підготовки учнів ЗНЗ шляхом організації фізкультурного дозвілля.

Було обстежено 70 учнів 9 класів (у контрольній групі та групі порівняння – по 35 дітей (по 15 дівчат і 20 хлопчиків)), дослідження проводили протягом 3 місяців. Цей часовий інтервал було прийнято за тривалість одного мезоциклу – часу, необхідного для переходу до більш високого рівня фізичного стану учнів ЗНЗ. З метою прогнозування фізичного стану було здійснено оцінювання працездатності серця при фізичному навантаженні, рівня фізичної підготовки з контрольних нормативів: човниковий біг і стрибок у довжину з місця.

Контрольна група займалася за звичайною методикою: навчальна робота (три уроки фізичної культури на тиждень), види фізкультурно-оздоровчої роботи (фізкультпаузи, дихальні вправи, гімнастики для очей та ін.), відвідування спортивних занять, різні види відпочинку.

Група порівняння займалася за звичайною методикою з організацією фізкультурного дозвілля учнів.

До організованого фізкультурного дозвілля належали: самостійні заняття 2 рази на тиждень по 30 хвилин ігровими видами спорту (футбол, стрітбол, баскетбол та ін.) середньої та високої інтенсивності, щоденні прогулянки близько 40 хвилин довжиною 2,5 км на ЧСС 100–130 уд./хв., у вихідні дні – фізкультурні розваги, змагання, фестивалі, різні свята, екскурсії по історичним місцям [1].

Виконання різноманітних рухів, активна м’язова діяльність – важливе джерело отримання школярами уявлень та інформації про навколишній світ. Перед загальноосвітньою школою постає виховне завдання створення таких умов розвитку учнів, які сприяли б формуванню здорового способу життя [4; 7].

Процес фізичного виховання потребує систематичного контролю як за самими заняттями (правильність організації, доцільність засобів і методів фізичного виховання, що використовують, насиченість заняття тощо), так і за функціональним станом, реакціями організму учнів на фізичні навантаження, які вони отримували. Як стверджують науковці, лише 30% учнів сьогодні можуть виконати нормативи без ризику для здоров’я, і тіль-

ки у 18–24% учнів процеси відновлення функціонального стану організму після виконання нормативів проходять позитивно [5; 7].

Таким чином, розробляють систему лікарсько-педагогічний контролю – обов’язкову умову правильно організованого процесу фізичного виховання, яка повинна фіксувати зміни в організмі школярів, що займаються фізичними вправами під наглядом вчителя фізичної культури, тренера та самостійно.

Для оцінки працездатності серця при фізичному навантаженні ми використовували Пробу Руф’є за формулою:

$$\text{Індекс Руф'є} = (4 \cdot (P_1 + P_2 + P_3) - 200) / 10 \quad (1.1).$$

В учня, що перебуває в положенні лежачи на спині протягом 5 хв, визначають число пульсацій за 15 с (P1); потім протягом 45с учень виконує 30 присідань. Після закінчення навантаження учень лягає, і в нього знову підраховують число пульсацій за перші 15 с (P2), а потім – за останні 15 с із першої хвилини періоду відновлення (P3).

Індекс Руф’є менший 0 – атлетичне серце;

0,1–5 – “відмінно” (дуже добре серце);

5,1–10 – “добре” (добре серце);

10,1–15 – “задовільно” (серцева недостатність середнього ступеня);

15,1 – 20 – “погано” (серцева недостатність критичного ступеня).

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що за результатами проби Руф’є основна кількість учнів ЗНЗ має середній та низький рівень фізичної працездатності (32% і 28% відповідно).

Таблиця

Функціональний рівень учнів ЗНЗ за пробою Руф’є

Індекс Руф’є	Функціональний рівень				
	Поганий	Задовільно	Добре	Дуже добре	Відмінно
На початку експерименту	14%	32%	28%	18%	8%
В кінці експерименту	8%	23%	35%	22%	12%

Фізичні вправи є корисними для діяльності всіх внутрішніх органів: серця та легень, травного тракту, печінки, нирок, залоз внутрішньої секреції, вони сприяють удосконаленню координації рухів, позитивно впливають на розвиток центральної нервової системи.

Учені довели, що завдяки регулярним заняттям фізкультурою формується система рухових умінь і навичок, створюється фундамент для виховання фізичних здібностей, морально-вольових якостей, інтелектуальних здібностей та естетичних ідеалів [2].

З метою визначення рівня фізичної підготовки учнів ЗНЗ використовували човниковий біг 4x9 м та стрибок у довжину з місця.

Човниковий біг – біг на короткі дистанції, що полягає в багаторазовому подоланні відстані в одну та іншу сторону, його застосовують для тренування швидкості та спритності. Виконання вправ човниковим бігом позитивно впливає на загальну фізичну підготовку.

Стрибок у довжину з місця виконують з вихідного положення “вузька стійка ноги нарізно” (ступні ніг паралельно, на ширині однієї ступні), руки – вперед-нагору; вправа починається з відведення рук назад, потім активний рух руками вниз-уперед-нагору сполучається із швидким підсіданням, що переходить у поштовх ногами й розгинання тулуба з махом руками.

Стрибки з місця мають прикладне значення, сприяють розвитку швидкісно-силових якостей, їх застосовують при оволодінні угрупованню в польоті та навчанню приземленню.

Виміри проводили в контрольній та групі порівняння відповідно на початку й наприкінці експерименту.

За результатами оцінки тестування контрольної групи на початку дослідження:

– стрибок у довжину з місця: дівчата – $162,3 \pm 7,8$; хлопчики – $184,4 \pm 10,6$;

– човниковий біг 4x9 м: дівчата – $12,7 \pm 1,7$; хлопчики – $10,3 \pm 1,5$.

За результатами оцінки тестування контрольної групи на кінці дослідження:

– стрибок у довжину з місця: дівчата – $164,7 \pm 8,4$; хлопчики – $190,4 \pm 10,8$.

Покращення середнього результату відбулося в дівчат на 1,4%; у хлопчиків – на 3,25%.

Човниковий біг 4x9 м: дівчата – $12,4 \pm 2,0$; хлопчики – $9,9 \pm 1,5$.

Покращення середнього результату відбулося в дівчат на 2,4%; у хлопчиків – на 4,0%.

За результатами оцінки тестування групи порівняння на початку дослідження:

– стрибок у довжину з місця: дівчата – $162,3 \pm 7,8$; хлопчики – $184,4 \pm 10,6$;

– човниковий біг 4x9 м: дівчата – $11,7 \pm 1,7$; хлопчики – $10,3 \pm 1,5$.

За результатами оцінки тестування групи порівняння на кінці дослідження:

– стрибок у довжину з місця: дівчата – $169,3 \pm 7,8$; хлопчики – $203,6 \pm 15,4$.

Покращення середнього результату відбулося в дівчат на 4,25%; у хлопчиків – на 10,41%.

Човниковий біг 4x9 м: дівчата – $10,9 \pm 1,4$; хлопчики – $9,43 \pm 1,37$.

Покращення середнього результату відбулося в дівчат на 7,33; у хлопчиків – на 9,57%.

Під час повторного тестування учнів 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів спостерігали загальне покращення результатів завдяки впровадженню в навчально-виховний процес організації фізкультурного дозвілля школярів (у середньому (10,5%) процеси відновлення функціонального стану організму після виконання нормативів проходили позитивно) [3].

Досить високий рівень активності під час фізкультурного дозвілля та успіх у оволодінні окремими видами фізичних вправ формують активний пізнавальний інтерес підлітків до різних видів рухової діяльності.

Висновки. Аналіз передового педагогічного досвіду дає змогу стверджувати, що підвищенню функціональних можливостей систем організму сприяє активний руховий режим учнів загальноосвітніх навчальних закладів (10–14 годин на тиждень).

Заняття фізичними вправами забезпечують адаптацію серцево-судинної, дихальної та інших систем до умов м'язової діяльності, закладається фундамент для розвитку фізичних здібностей, морально-вольових якостей, інтелекту.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку ефективних умов організації фізкультурного дозвілля школярів з урахуванням задоволення потреб особистості.

Список використаної літератури

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 388 с.
3. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді : затверджено Наказом від 21.07.2004 р. № 605 // Завуч (Шкільний світ). – 2004. – № 28. – С. 25–28.
4. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / [Т. Бойченко, В. Вадзюк, С. Волкова, В. Муратова та ін.] // Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України в сучасних умовах : зб. наук. праць за матеріалами КДПУ імені Володимира Винниченка / [наук. ред. В. М. Манакін]. – Кіровоград, 2001. – С. 5–19.
5. Мойсеюк В. П. Сучасні підходи до вивчення феномену культури здоров'я [Електронний ресурс] / В. П. Мойсеюк // Соціум. Наука. Культура. – Режим доступу: <http://intkonf.org/moyseyuk-vp-suchasni-pidhodi-do-vivchennya-fenomenu-kulturi-zdorovya/>.
6. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / О. В. Биковська, В. М. Горбинко, Ж. В. Петрочко та ін. – Київ : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016.

Чёрная Т. В., Корнилова Н. Ю. Повышение физической подготовленности учащихся

В статье рассмотрены актуальные вопросы совершенствования и повышения физической подготовленности учащихся ОУЗ путем организации физкультурного досуга.

Ключевые слова: *физическая культура, физическая подготовка, физическое воспитание, физкультурный досуг, уровень физической работоспособности.*

Chorna T., Kornilova N. Increase in Physical Fitness of Schoolchild

The article is devoted to consideration of topical issues of improvement and increase physical fitness of students secondary school by organizing sports entertainment. Relevance of the research is due to the social nature of the problem, which is that the health of the population determined by the health of the younger generation. In modern conditions the combination of mental and physical activity will bear fruit the full and harmonious development of personality.

Analyzing the scientific research of progressive educational experience enable argued that the active move mode pupils of secondary schools 10–14 hours per week is promotes increasing functionality of body.

Physical exercise provide adaptation of the cardiovascular, respiratory and other systems to the terms of muscle activity, creating a foundation for the development of physical abilities, moral and volitional qualities of intelligence.

Performing various movements active, muscle activity – an important source for students to get ideas and information about the world. For the secondary school was educational tasked of creating conditions for the development of students that would contribute to a healthy lifestyle.

Key words: *physical education, level of physical culture, muscle activity, secondary school, sports entertainment, the level of physical performance.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 37.015.3

О. О. БАРЛІТ

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”

Запорізької обласної ради

А. Ю. БАРЛІТ

Запорізький національний університет

НЕОБХІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОТИДІЇ БУЛЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті доведено актуальність соціально-педагогічної та психологічної проблеми буллінгу в освітньому середовищі, обґрунтовано необхідність систематичного вивчення цієї проблеми та підготовки педагогів до реалізації системи ефективної протидії буллінгу в освітньому середовищі. За результатами проведеного опитування студентів педагогічного коледжу зауважено на недостатній обізнаності педагогів про причини та форми буллінгу в освітньому середовищі. Наголошено на необхідності впровадження інноваційних форм і методів вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: буллінг, насилля, насильство в освітньому середовищі, психологічна безпека.

Повноцінний розвиток і реалізація індивідуальних можливостей, здібностей дитини в навчальних закладах можливі тільки в певних умовах. Ключове місце серед них посідає якість міжособистісного спілкування та психологічної безпеки в освітньому середовищі. У свою чергу, психологічна безпека освітнього середовища виражається в захищеності від насильства у взаєминах для всіх учасників навчально-виховного процесу.

Але сучасний життєвий контекст не виключає явище насильства з процесів навчання та виховання. На жаль, навчальні заклади не тільки відіграють важливу роль у житті дітей як середовище основної соціалізації, а й є місцем, де вони досить часто зазнають насильства [1].

Насильство в освітньому середовищі може мати як поодинокий, так і регулярний, тривалий характер і мати фізичну або психологічну форму [2, с. 35]. Найбільш точно відображає насильство тривалого характеру в освітньому середовищі “буллінг”.

Буллінг – це фізичне або психологічне насильство тривалого характеру, спрямоване від однієї людини (групи осіб) на іншу людину (групу осіб) [1].

Важливе значення в розвитку теорії буллінгу має праця Ольвеуса (Olweus) (1978 р.) [3]. Розроблена цим автором модель буллінгу в освіт-

ньому середовищі була основою подальших досліджень цієї проблеми для таких авторів, як Арора (Arora, 1998), Бесага (Besag, 1989 p.), Квек (Kwak, 1999 p.), Лейн (Lane, 1999 p.), Лі (Lee, 1999 p.), Рігбі (Rigby, 2000 p.), Роланд (Roland, 1989 p.), Слі (Slee, 1995 p.), Хезлер (Hazler, 1985 p.), Хелд (Heald, 2000 p.) [4]; І. Ачітаєва (2010 p.), О. Глазман (2009 p.), І. Кон (2006 p.), Д. Кутузова (2007 p.), О. Маланцева (2007 p.), В. Петросянс (2011 p.), А. Стрельбицький (2010 p.), Є. Файнштейн (2010 p.) та ін. [1].

Мета статті – довести актуальність соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі, обґрунтувати необхідність підготовки педагогів до реалізації системи ефективної протидії булінгу в освітньому середовищі.

На виконання п. 4.1 наказу Департаменту освіти і науки Запорізької облдержадміністрації від 04.12.2013 р. № 622 “Про перевірку виконання рішення колегії управління освіти і науки облдержадміністрації від 26.12.2012 р. “Про стан превентивного виховання учнів у закладах освіти м. Запоріжжя” було проведено дослідження з питання шкільного булінгу в навчальних закладах м. Запоріжжя.

Усі виявлені під час дослідження проблеми підтверджують, що школа не тільки відіграє важливу роль у житті дітей як середовище основної соціалізації, а й є місцем, де діти зазнають насильства [1].

Наголосимо, що булінг у освітньому середовищі м. Запоріжжя існує. Серед основних видів булінгу, які становлять особливу небезпеку для розвитку особистості, є фізичний та психологічний булінг (насильство, пов’язане із впливом на психіку, що спричиняє психологічну травму шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість).

Відповідно до наказу Департаменту освіти і науки Запорізької облдержадміністрації протягом березня – квітня 2015 р. співробітники КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР у КВНЗ “Запорізький педагогічний коледж” ЗОР провели місячник громадсько-правових знань, метою якого стало формування в майбутніх педагогів позитивного образу права як державного інституту; підвищення рівня правової культури учасників освітнього простору як складової їх громадянської компетентності з метою повноцінного виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, виховання почуття важливості прав дитини та людини; окреслення соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі, яка є однією із головних проблем системи освіти у формуванні громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору.

Вважаємо, що при підготовці майбутніх педагогів виникає необхідність забезпечити студентів базовими теоретичними знаннями з проблеми шкільного булінгу, формування вмінь і навичок, що мають професійну спрямованість з організації виховної роботи в умовах виникнення булінгу в шкільних колективах.

Для студентів було проведено лекції, тренінги, групові дискусії з проблеми буллінгу, а також анкетування з означеної проблеми.

Анкетування мало на меті з'ясувати, чи зазнавали буллінгу учні коледжу в той час, коли вони були дітьми (тобто в їх шкільні роки), що та як відбувалося в них, які форми мало шкільне насильство (якщо воно було), які шляхи його подолання вони можуть запропонувати.

Анкета для студентів коледжу містила 25 запитань за двома блоками. Перший блок мав з'ясувати наявність, види та ступінь поширення шкільного буллінгу серед учнів у школі.

У відповіді на відкриті запитання (другого блоку) студентам пропонували висловити свою думку про те, що можна зробити в школі для покращення стосунків між учнями.

100% опитаних визнали, що стикалися із шкільним буллінгом у свої шкільні роки. Більш ніж половина з опитаних (60%) визнали, що досить часто їхні однокласники проявляли насилля, агресію у своїх взаєминах; 20% вважають, що це було іноді; 20% вважають, що це було постійно, причому ображали та страждали як хлопці, так і дівчата. На запитання “Які види насильства були найбільш поширеними серед учнів?” отримано такі відповіді: “умисні поштовхи, удари, стусани, словесні образи або погрози, залякування, обзивання, поширення образливих чуток, ізоляція, вимагання грошей, крадіжка, ховання особистих речей”.

Викликає занепокоєння той факт, що більшість студентів, коли були школярами, не знали, до кого можна звернутися за допомогою в навчальному закладі, якщо допомога була потрібна. Лише 6% зверталися до класного керівника чи вчителя, та жоден не звернувся до шкільного психолога. Навіть ті, хто звернувся за допомогою, визнають їх бездіяльність (4%) або наголошують, що після цього стало ще гірше.

Аналізуючи відповіді студентів, треба звернути увагу на те, що досить часто діти вигадували причини не відвідувати школу (5%), боялися взагалі виходити з дому (3%).

Відповіді на запитання “Де, на твою думку, найчастіше відбуваються насильство, знущання, агресія, цькування?” з'ясували найбільш небезпечні місця стосовно насильства в школі. Більшість респондентів стверджують, що найбільш небезпечними були класні кімнати, туалетні кімнати, коридори, їдальня та спортивний майданчик. Також із проявами буллінгу діти часто зустрічалися по дорозі в школу або зі школи.

На запитання “Як Ви вважаєте, чи знали педагоги про існування буллінгу серед дітей?” студенти відповіли наступним чином: “так” – 70%, “ні” – 10%, 20% не визначилися з відповіддю.

На запитання “Як Ви вважаєте, чи потрібно щось змінювати в організації життєдіяльності навчального закладу, щоб вирішити проблему буллінгу?” 100% студентів наголошують на тому, що зміни обов'язково потрібні, і вони готові ці зміни запроваджувати, коли прийдуть у школу в якості вчителя.

На запитання “Як Ви вважаєте, чи вплинуло ваше зіткнення з таким явищем, як “шкільний буллінг”, на ваше подальше життя?” 90% студентів відповіли “так”.

Підсумовуючи відповіді студентів коледжу, можна зробити висновок, що буллінг, тобто фізичне або психологічне насильство тривалого характеру, що спрямоване від однієї людини (групи осіб) на іншу (групу осіб) в освітньому середовищі мав місце в той час, коли студенти були ще школярами.

Результати опитування також свідчать про недостатню поінформованість педагогів про причини та форми буллингу в шкільному середовищі. Існує гостра потреба застосування психологічної та педагогічної теорії та практики в подальшому вивченні його форм і причин, психологічних характеристик учасників, впровадження інноваційних форм і методів вирішення цієї проблеми.

За результатами проведеного дослідження було надано низку рекомендацій, зокрема й інституту післядипломної освіти, серед яких були такі:

- запровадити на курсах підвищення кваліфікації всіх категорій педагогічних працівників спецкурс “Форми та методи вирішення соціально-педагогічної проблеми буллингу в шкільному середовищі”;
- сприяти розробці навчально-методичних матеріалів для проведення занять і практичного засвоєння нових тренінгових методик із формування толерантної поведінки учасників навчально-виховного процесу;
- розробити методичні рекомендації з питань мінімізації та попередження шкільного буллингу;
- провести дослідження з питань буллингу в дитячих колективах шкільних і позашкільних навчальних закладах;
- презентувати результати досліджень з питань буллингу в дитячих колективах шкільних і позашкільних навчальних закладах (методичні рекомендації, статті у фахових виданнях, статті в збірниках наукових праць, матеріалів конференцій, статті в зарубіжних наукових виданнях, висвітлення в засобах масової інформації тощо);
- провести дослідження серед слухачів КПК з питань шкільного буллингу;
- презентувати результати дослідження серед слухачів КПК з питань шкільного буллингу (методичні рекомендації, статті у фахових виданнях, статті у збірниках наукових праць, матеріалів конференцій, статті в зарубіжних наукових виданнях, висвітлення в засобах масової інформації тощо);
- здійснювати постійний методичний супровід педагогів з питань організації виховної роботи щодо попередження буллингу в дитячих колективах (консультації, надання рекомендацій, пропозицій тощо).

Висновки. Результати теоретичного аналізу та практичного дослідження соціально-педагогічної проблеми буллингу свідчать про недостатню обізнаність педагогів про причини та форми буллингу в освітньому се-

редовищі. Наголошуємо на необхідності впровадження інноваційних форм і методів вирішення цієї проблеми. Вважаємо, що під час проходження КПК необхідно забезпечити готовність фахівців системи освіти до вирішення проблем шкільного буллінгу, розуміння необхідності володіння базовими теоретичними знаннями з означеної проблеми, формування вмінь і навичок, що мають професійну спрямованість з організації виховної роботи в умовах виникнення буллінгу в шкільних колективах.

Список використаної літератури

1. Барліт О. О. Шкільний буллінг в сучасному освітньому середовищі / О. О. Барліт, А. Ю. Барліт. // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ. – 2015. – Вип. 1 – С. 6–10.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – Санкт-Петербург, 2002. – 271 с.
3. Olweus Bullying Prevention Program (2003) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.clemson.edu/olweus>.
4. Safe to Learn: embedding anti-bullying work in schools Department for Children, Schools and Families (DCSF) guidance [Electronic resource]. – 2007. – P. 64. – Mode of access: <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/7486/safe-tolearn.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016.

Барліт О. А., Барліт А. Ю. Необходимость подготовки педагога в системе повышения квалификации педагогических работников к реализации системы эффективного противодействия буллингу в образовательной среде

В статье освещена актуальность социально-педагогической и психологической проблемы буллинга в образовательной среде, обоснована необходимость систематического изучения этой проблемы. Доказана важность подготовки педагогов к реализации системы эффективного противодействия буллингу в образовательной среде. По результатам проведенного опроса студентов педагогического колледжа обращено внимание на недостаточную осведомленность педагогов о причинах и формах буллинга в образовательной среде. Отмечена необходимость внедрения инновационных форм и методов решения данной проблемы.

Ключевые слова: буллинг, насилие, насилие в образовательной среде, психологическая безопасность

Barlit O., Barlit A. The Necessity of Teachers Training as a Part of Professional Development Courses for Realization of Creating the Effective Counteraction to the Problem of Bullying in the Educational Environment

The article illustrates the topical problem of bullying in an educational environment. The results of the study, devoted to the detection of the bullying in the educational institutions in Zaporizhzhya has been analyzed. Summarizing the answers of the 3d grade and 7th grade students relatively the violence in schools, it has concluded that bullying (prolonged physical or mental violence committed by an individual or a group against the individual who is unable to protect himself in the situation) remains an actual problem. The presence of both physical and psychological types of bullying was detected among school students aged 8–9 years and 12–13 years old. According to the results of the conducted study, some suggestions were made to improve the situation in the school, connected to the bullying problem.

According to the results of the survey of students of Pedagogical college the attention was drawn to the insufficient awareness among teachers about the causes and forms bullying

in the educational environment. It is also emphasized on the necessity of introducing innovative forms and methods to solve this problem.

The accent was made on the fact of distancing school and teachers from the bullying problem. It is quite common for teachers not to conceive the magnitude of the problem and do not know how to deal with it. Therefore, during the qualification promoting courses, it should be ensured the readiness of the specialists of the educating system to cope with the bullying problems in schools, to understand the necessity of the mastering the basic theoretical knowledge on the topic and to form the skills that are connected to the professional orientation of the organization of the educational work in the event of occurring bullying problem in schools.

There is an urgent need in psychological and pedagogical theory and also practice in further study of bullying's forms and causes, psychological characteristics of participants, forms and methods of solving this problem.

Key words: *bullying, violence, violence in the educational environment, psychological safety.*

Л. С. БЕРЕЗОВА

аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України

СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ

У статті досліджено питання організації професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах Франції. Визначено структурні особливості вищої освіти майбутніх фахівців у галузі перекладу та основні напрями їхньої професійної діяльності. Здійснено огляд навчальних програм з підготовки перекладачів у вищих закладах освіти Франції, який дасть змогу українським ВНЗ визначити сучасну стратегію розвитку перекладацької освіти в країні відповідно до вимог Болонського процесу.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, програма навчання перекладачів, бакалавр, магістр, методологічний підхід, обов'язкові дисципліни, вибіркові дисципліни, перекладацька практика.

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку перекладацької освіти в Україні є аналіз світового досвіду професійної підготовки перекладачів, дослідження закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової освітньої сфери в різних соціокультурних регіонах світу. Нині українська система освіти проходить етап реформування у відповідності до вимог Болонського процесу. Відтак, у контексті прийняття нового закону України “Про вищу освіту”, який відповідає сучасним європейським і світовим зразкам, гостро постало питання професійної підготовки перекладачів в умовах реформування мовного вищого навчального закладу на основі європейського досвіду. Таким чином, розгляд організації процесу навчання майбутніх перекладачів у країнах – учасницях Болонського процесу, зокрема у Франції, з подальшим запровадженням його прогресивних елементів в українських мовних вищих навчальних закладах є винятково актуальним завданням з огляду на перспективи інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

Дослідженню організації навчання майбутніх перекладачів в українських і зарубіжних вищих навчальних закладах присвячено низку наукових розвідок. Зокрема, особливості залучення сучасних інформаційних технологій та інноваційних елементів навчання до підготовки майбутніх фахівців у галузі перекладу у своїх працях досліджувала Н. В. Абашкіна. Особливості реформування лінгвістичної освіти, нові аспекти сучасної освітньої політики України й Франції висвітлено в працях російських і українських дослідників С. В. Владимирової, Б. Л. Вульфсона, К. В. Корсака, Н. М. Лавриченко, С. В. Лісової, Т. В. Мельник. Значний науковий доробок щодо принципів, підходів, форм і методів навчання у французькій освітній системі розкрито в працях О. А. Громової, Т. І. Коваль, О. В. Мартинюк, М. І. Прозорової тощо.

Метою статті є огляд структури та визначення основних організаційних особливостей вищої освіти у Франції, зокрема в галузі професійної підготовки перекладачів.

Надання перекладацьких лінгвістичних послуг передбачає усний і письмовий переклади, субтитрування, дублювання й локалізацію (адаптацію перекладу до специфічних місцевих потреб). Як засвідчують результати досліджень з вивчення ринку лінгвістичних послуг Європейського Союзу, щороку попит на ці послуги зростає приблизно на 10% [5]. Тому, загалом, близько 250 університетів і вищих навчальних закладів Європи готують перекладачів.

Професійна підготовка перекладачів у Франції, як у країні – ініціаторі Болонського процесу, стала рушійною силою, що запустила механізм реформування освіти не лише в Україні, а й в усій Європі. Адже ця країна вирізняється високим рівнем підготовки перекладачів і має потужні системи професійних перекладацьких організацій та асоціацій. Це є наслідком того, що сучасна методика навчання перекладачів у межах вищої професійної освіти Франції має свою багату історію, яка остаточно утвердилася ще більше двох століть тому й нині вважається однією з найкращих у світі.

Найголовніша особливість освіти у Франції – перевага державних навчальних закладів. Система вищої освіти в країні представлена двома секторами: власне університетським і сектором вищих шкіл. У Франції налічується 80 університетів (*universités*) і близько 300 вищих шкіл (*grandes écoles*), у яких і реалізують новітні методики інтенсивного навчання іноземних мов. При цьому принципової різниці між університетами й вищими школами не існує (йдеться лише про історично сформовані типи мовних ВНЗ), адже саме методики навчання іноземних мов надають пріоритетності тому чи іншому ВНЗ у підготовці майбутнього фахівця в галузі перекладу. Тому диплом випускника однієї з вищих шкіл за престижністю іноді цінують вище, ніж диплом університету. Найвідомішими закладами освіти, що готують перекладачів у Франції з використанням інноваційних і ефективних методик навчання, є школа перекладу ESIT (*École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs*) та інститут ISIT (*Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction*) у Парижі.

Спеціалізованому перекладу навчають у ВНЗ різного типу: як у державних, так і в приватних. Тобто чіткої межі між застосуванням технологій навчання в межах державних або приватних структур не існує. За даними міністерства освіти Франції, щонайменше 15 університетів проводять підготовку перекладачів за загальним принципом побудови навчальних планів і, відповідно, програм (університети Лілля, Тулузи, Монпельє, Гренобля, Парижу та ін.).

Проте в країні спостерігається тенденція до збільшення кількості навчальних закладів, які пропонують інтенсивні методи вивчення іноземних мов на короткотривалих курсах із усного чи письмового перекладу. Підраховано, що існує більше 60 різних курсів, причому майже 20 з них завер-

шуються отриманням диплому про спеціальну вищу освіту (DESS). Цей підхід у системі вищої освіти є принципово новим і оптимальним рішенням, зокрема для майбутніх фахівців у галузі перекладу, які переслідують мету спеціалізації в певному вузькому підсекторі технічного (усного або письмового) перекладу з певного фаху.

Традиційним поєднанням іноземних мов для вивчення є поєднання англійської, іспанської, французької. Популярними в межах Євросоюзу є італійська, російська, арабська та португальська мови. Рідше мовні ВНЗ пропонують вивчати японську, китайську, грецьку, голандську та швейцарську мови.

В університетах Франції діють дві форми підготовки перекладачів: це нова програма, яка передбачає два рівні – бакалавр і магістр, і звична система навчання спеціалістів, магістрів. Кожна з програм бакалаврської або магістерської спеціалізації включає різні форми навчання (лекції, практичні й семінарські заняття) та складається з окремих модулів, за кожен з яких, у відповідності до системи якості ETCS, нараховується певна кількість кредитних одиниць. Щоб отримати відповідну кваліфікацію, необхідно набрати встановлену кількість кредитних одиниць. Щотижневе академічне навантаження становить 6–10 академічних годин.

Згідно з програмою підготовки бакалаврів, студенти вивчають літературну творчість, культуру, набувають компетентностей щодо усного спілкування мовою, яку вивчають, та її граматичних особливостей. При формуванні програм навчання перекладацькі дисципліни найчастіше належать до категорії самостійного вибору.

Магістри у французьких університетах навчаються за робочими програмами, розробленими в навчальних закладах. Вони функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають один – два роки навчання для студентів, які вже отримали ступінь бакалавра у відповідній галузі знань. Найбільш кваліфікованими вважають спеціалістів-перекладачів у окремих галузях діяльності, і таку спеціалізацію необхідно враховувати на етапі підготовки фахівців. Деякі університети здійснюють підготовку перекладачів у галузі технічного, юридичного, літературного перекладу, найбільш популярними галузями сьогодні вважають медицину та правознавство. Зрозуміло, що кожній майбутній спеціалізації відповідає свій перелік навчальних дисциплін, однак усі вони в результаті повинні забезпечити підготовку перекладача найвищої кваліфікації та стати основою для подальшого академічного зростання.

Окрім того, у Франції широко розповсюдженими є самостійні магістерські програми підготовки перекладачів. Це пояснюється тим, що в Європі актуальності набувають інтенсивні методи навчання іноземних мов у межах нефілологічних програм підготовки фахівців. Наприклад, після отримання диплому бакалавра чи магістра випускники, маючи достатній рівень знань з іноземних мов, можуть продовжити навчання для здобуття ступеня магістра з перекладу, що суттєво розширює сферу їхньої професійної діяльності [1, с. 35–37].

Суттєвому підвищенню якості навчання в магістратурі з перекладу сприяла участь Франції в проекті “Європейський магістр перекладу”, створеному за ініціативи Європейської комісії. В основу ідеї покладено розроблення спільного компетентнісного підходу в професійній підготовці перекладачів у провідних ВНЗ Європи. Для участі в мережі університети проходять спеціальну оцінку професіоналами в галузі перекладу.

Навчальні заклади у Франції освітні програми для підготовки перекладачів розробляють і реалізують самостійно. Як зазначає О. В. Сергєєва, розвиток змісту освітніх програм є поступовим багатограним процесом, у якому кожен етап є основою для наступного та вимагає пошуку потрібної інформації, розробки граничних меж педагогічних дій, накопичення робочих ресурсів тощо [3, с. 88]. Базисом для підготовки фахівців є такі методологічні підходи: компетентнісний, міждисциплінарний, культурологічний та практико-орієнтований.

Компетентнісний підхід сприяє такій організації підготовки фахівців, коли кожен із видів навчального процесу спрямований на формування та закріплення теоретичних знань і професійних компетентностей. Зокрема, вивчення предметів “Культурологія” та “Країнознавство” формують соціокультурну та міжкультурну компетентності, а “Вступ до перекладознавства”, “Теорія і практика перекладу” закладають основи перекладацької концепції та закріплюють відповідну компетентність.

Міждисциплінарний підхід направлено на формування гармонійної особистості компетентного фахівця [2, с. 175]. Основні тези та визначення в галузі перекладознавства наводять та роз’яснюють у таких курсах, як “Спеціальний переклад”, “Синхронний переклад”, “Послідовний переклад”. У процесі викладання цих предметів оперують поняттями та категоріями з економіки, медицини, юриспруденції, тобто в процесі підготовки профільних перекладачів використовують міждисциплінарні положення.

Перекладач за своєю природою повинен бути освіченою, гармонійно розвиненою людиною, яка, поряд з професійними знаннями, може вільно орієнтуватися в культурі, традиціях і звичаях народів, мову яких вивчає. Втілення в процес навчання перекладачів культурологічного підходу [2, с. 177] зумовлює набуття необхідних компетентностей. Саме тому в навчальних закладах вивчають такі дисципліни, як “Культура країни, мова якої вивчається”, “Цивілізація країни, мова якої вивчається” тощо.

Практико-орієнтований підхід [4, с. 39–45] є логічною складовою на шляху підготовки перекладачів в університетах Франції, про що свідчить наявність у навчальних програмах обов’язкових практичних занять (ділових ігор, семінарів тощо) та проходження стажування як у межах країни, так і за її межами.

Навчальні плани для підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах Франції складаються з окремих модулів, що спрямовані на об’єднання навчальних курсів і обґрунтований розподіл блоків обов’язкових і вибіркових дисциплін. Фахова підготовка перекладачів пе-

редбачає фундаментальну базову, практичну та наукову підготовку на основі об'єднання загальнонаукових, професійних і спеціалізованих знань, а також широкого впровадження елективних курсів. З метою розширення можливостей для подальшого працевлаштування та більшої конкурентоспроможності випускників на ринку праці в університетах існує можливість отримання фахової підготовки за двома спеціальностями, що дає змогу зекономити кошти та отримати подвійний диплом (наприклад, мова та економіка, мова та інженерія, мова та медицина). У процесі створення своїх навчальних програм французькі фахівці вважають за необхідне враховувати такі моменти: співставлення стилю викладання з характеристиками особистості студентів, оперування важливими науковими поняттями та результатами дослідження, обов'язкове визначення критеріїв оцінювання результатів навчання.

Значну увагу в процесі професійної підготовки перекладачів приділяють методичному забезпеченню навчального процесу (наявності підручників, посібників) і набуттю конкретних умінь і навичок під час пізнавальної діяльності, формулюванню мети підготовки.

Отже, в університетах Франції узгоджують зміст навчальних програм з вимогами та стандартами національної та європейської вищої освіти. Цим пояснюється схожість програм підготовки бакалаврів і магістрів перекладу.

Важливу роль у професійній підготовці перекладачів у Франції відіграють виробничі перекладацькі практики після третього та четвертого років навчання, які тривають 6 і 8 тижнів відповідно. Всі курси на здобуття диплома про спеціальну вищу освіту (DESS) включають 2 або 3 місяці виробничої практики. Проходження практики за кордоном не завжди є обов'язковим у мовних ВНЗ Франції. Адже майбутні фахівці в галузі перекладу є мобільними й не мають обмежень для вільного пересування для стажування не лише в межах Євросоюзу, а й поза ним. Тому практика майбутнього фахівця-перекладознавця може тривати лише від півроку до року. Наприклад, якщо порівняти технології навчання Вищої школи перекладу ESIT, то тут усні перекладачі повинні обов'язково провести 12 місяців у країні першої іноземної мови та 6 місяців у країні другої іноземної мови. ESIT є також провідною установою, де перекладачі можуть отримати диплом про поглиблене вивчення перекладу з певного фаху D.E.A. (postgraduate Diplôme d'études approfondies).

Відтак, у Франції наразі готують різногалузевих перекладачів – спеціалістів з локалізації, термінології, юридичного перекладу, перекладачів офіційних документів тощо. Особливу увагу зараз звертають на навчання перекладачів використанню САТ-технологій у перекладі, оволодіння професійним програмним забезпеченням. Такі дисципліни в навчальних планах університетів знайомлять студентів з можливостями застосування інформаційних технологій і корпусів текстів у перекладі, методами пошуку інформації в комп'ютерних мережах, формують навички роботи з пакетом

програм Microsoft Office та деякими системами машинного перекладу. Така навчальна діяльність майбутніх перекладачів у поєднанні з ІТ вимагає певних знань з інформатики, фахових дисциплін, насамперед різного поєднання іноземних мов. Синтез традиційних і новітніх інформаційних технологій відбувається на діяльнісній основі, коли види навчальної діяльності є об'єктом навчання й допомагають формувати загальне уявлення про професійну діяльність перекладача як про цілеспрямований, активний, тривалий процес пізнання. Використання міждисциплінарного підходу дає можливість органічно інтегрувати знання з лінгвістики й інформатики, лінгвістики й психології.

Висновки. Таким чином, розглянувши організацію професійної підготовки перекладачів у Франції, треба відзначити, що така підготовка наразі не має масового характеру. Кількість закладів освіти, які надають освітні послуги щодо навчання перекладачів, є, порівняно з кількістю українських вищих навчальних закладів, невеликою. Проте якість цієї підготовки забезпечується оригінальними методиками, відображеними в навчальних програмах, чітко визначеною спеціалізацією, залученням світових фахівців з перекладу до навчального процесу та наявністю реальної виробничої перекладацької практики в країнах, мова яких вивчається, що, у свою чергу, передбачено мобільністю майбутнього фахівця в галузі перекладу на законодавчому рівні. Варто зауважити, що система підготовки перекладачів Франції забезпечує підготовку фахівців високого рівня на основі асоційованого використання програм вищої освіти та незалежних програм, самостійно розроблених університетами. Найважливішу роль у підготовці майбутніх перекладачів відіграють саме програми профільної підготовки та розвиток професійних компетентностей. Необхідним фактором для підготовки сучасних фахівців є використання в навчальному процесі комп'ютерної техніки та новітніх технологій.

Перспективи подальших досліджень можуть полягати в аналізі проблеми стандартизації освітніх програм професійної підготовки перекладачів українських ВНЗ з урахуванням передового світового досвіду та досвіду ВНЗ Франції щодо фахової підготовки студентів з освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр” і “магістр”.

Список використаної літератури

1. Полупанова Е. Инновации в высшем образовании западных стран: организационный уровень / Е. Полупанова // Alma Mater. – 2005. – № 3. – С. 35–37.
2. Поршнева Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Р. Поршнева. – Казань, 2004. – 550 с.
3. Сергеева О. В. Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Сергеева ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2012. – 200 с.
4. Черноватий Л. М. Навчально-методичний комплекс для підготовки перекладачів з англійської мови: серія dictum factum / Л. М. Черноватий // Наук. зап. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. “Філологічні науки”. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 23–45.

5. Єврокомісія хоче, щоб більше університетів готували перекладачів. УНІАН. Новини ЄС [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eunews.unian.ua/412292-evrokomisiya-hoche-schob-bilsheuniversitetiv-gotuvati-perekladachiv.html>.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Березова Л. С. Структурно-организационные особенности профессиональной подготовки переводчиков в высших учебных заведениях Франции

В статье исследован вопрос организации профессиональной подготовки переводчиков в высших учебных заведениях Франции. Определены структурные особенности высшего образования будущих специалистов в области перевода и основные направления их профессиональной деятельности. Осуществлен обзор учебных программ по подготовке переводчиков в высших образовательных заведениях Франции, который даст возможность украинским высшим учебным заведениям определить современную стратегию развития переводческого образования в стране в соответствии с требованиями Болонского процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, программа обучения переводчиков, бакалавр, магистр, методологический подход, обязательные дисциплины, выборочные дисциплины, переводческая практика.

Berezova L. Structural and Organizational Peculiarities of Professional Training of Interpreters and Translators in Higher Educational Establishments of France

In the article the problems of organization of professional training of interpreters and translators in higher educational establishments of France have been investigated. The structural peculiarities of higher education of future specialists in the field of translation and basic directions of their professional activity are defined. The review of curricula for training of interpreters and translators in higher educational establishments of France which will enable the domestic establishments of higher education to define modern strategy for development of interpreting and translating education in our country in accordance with the requirements of Bologna process. Considering organization of professional training of interpreters and translators in France it should be noted that such training does not have mass character now. The amount of educational establishments which train interpreters and translators is small in comparison with the amount of Ukrainian higher educational establishments in the same field. However, quality of this training is provided by using original methods represented in curricula, certain specialization, bringing in of world specialists in translation to the educational process and presence of real translating practice in foreign countries that is provided by the mobility of future specialists in the field of translation at legislative level. It should be underlined that the system of training of interpreters and translators in France provides training of specialists of high level on the basis of the associated use of the curricula of higher education and independent curricula, independently developed by universities. A major role in training of future interpreters and translators is played by the curricula of professional training and development of professional competences. An important factor for training of modern specialists is the use in the educational process of computer technique and the newest technologies.

Key words: professional training of interpreters and translators, interpreters and translators' training curriculum, bachelor, master, methodological approach, compulsory disciplines, selective disciplines, translating practice.

УДК 37.013.43:33

В. А. БУДЯНСЬКА

викладач кафедри

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ПАРАЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті доведено доцільність формування навичок ділового спілкування в майбутніх менеджерів освіти, роль паралінгвістичних засобів у процесі спілкування.

Ключові слова: спілкування, ділове спілкування, паралінгвістичні засоби, рольова гра, менеджер освіти.

Управління освітою – складний і багатогранний процес. Існує багато факторів, що вимагають від сучасного менеджера освіти професіоналізму в управлінській діяльності. Серед них можна назвати зростаючу конкуренцію на ринку освітніх послуг, низьку мотивацію педагогів до роботи, зумовлену низькою платнею тощо. Виконання на професійному рівні функцій менеджера освіти залежить від розвинутих навичок ділового спілкування, серед яких чималу роль відіграють навички невербального спілкування.

Багатоплановий характер спілкування є предметом наукових досліджень кількох напрямів: педагогічного (В. Андреев, М. Березовін, А. Вербицький, В. Грехнєв, І. Зимня, В. Кан-Калик, М. Каган, О. Корніяка, О. Леонтьєв, В. Мельник, А. Мудрик та ін.), лінгвістичного (Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Колесов, Ю. Рождественський), психологічного (Б. Ананьєв, Г. Андреева, І. Зимня, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Б. Паригін, А. Петровський, М. Станкін, М. Ярошевський), філософського (Л. Буєва, В. Панфьоровта та ін.), соціологічного (В. Андрущенко, С. Бориснєв, А. Золотнякова, В. Крисько, В. Конєцька, О. Резаєв та ін.).

Окремим проблемам формування ділового спілкування присвячено наукові дослідження І. Андреева, Н. Гаськової, Н. Громової, М. Колтунової, Ф. Кузіна, В. Панкратова, Н. Творогової та ін.

Але, незважаючи на велику кількість праць, у яких висвітлено проблеми формування ділового спілкування, формування ділового спілкування за допомогою паралінгвістичних засобів майбутніх менеджерів освіти не було предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в доведенні доцільності формування навичок ділового спілкування за допомогою паралінгвістичних засобів у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Для досягнення поставленої мети було сформульовано такі завдання: 1) довести доцільність формування навичок ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти за допомогою паралінгвістичних засобів; 2) навести

прикладі рольових ігор, що застосовують при підготовці майбутніх менеджерів освіти.

На думку більшості авторів, ділове спілкування характеризується низкою специфічних властивостей та особливостей, які краще визначати порівняно з іншими видами спілкування.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблему ділового спілкування розглянуто здебільшого в контексті професійної діяльності. Ми вважаємо, що ділове спілкування виникає між людьми в процесі виконання професійної діяльності, що, у свою чергу, відображається в спілкуванні, накладає на нього певні відбитки. Тому розглядати поняття “ділове спілкування” доцільно в контексті конкретної професійної діяльності.

Ділове спілкування передбачає взаємозв'язок, взаємодію, контакти між людьми (І. Амінов, Г. Бороздіна, Л. Власов, М. Колтунова, Ф. Кузіна, К. Сементовська, В. Шейнова тощо). Змістом ділового спілкування є досягнення певної мети, результату (І. Амінов, Г. Бороздіна, М. Вороніна тощо). Основним завданням ділового спілкування є продуктивна співпраця й взаєморозуміння у вирішенні спільної справи (В. Лавриненко, А. Панфілова тощо).

Мова ділового спілкування є сукупністю прийомів, технік і законів, що використовують в управлінській діяльності для ефективного впливу на підлеглих, завдяки якому вони можуть змінити своє ставлення до дій керівника, відмовитися від стереотипів мислення й практики, чітко виконувати власне завдання. “Управлінське спілкування – це процес взаємодії його учасників, спрямований на зміну їх діяльності”, – зауважує А. А. Романов [7].

Отже, ділове спілкування завжди пов'язане з певною професійною діяльністю людей і поза цією діяльністю не існує. Ділове спілкування менеджерів освіти – це складний і багатогранний інформаційний процес, а також процес взаємодії, взаємовпливу, взаєморозуміння ділових партнерів у освітянській галузі.

Розрізняють лінгвістичні (вербальні) та паралінгвістичні (невербальні) засоби. Спілкування, здійснюване за допомогою мови, називають вербальним, а за допомогою невербальних знаків – невербальним.

При невербальному спілкуванні засобом передачі інформації є невербальні (несловесні) знаки (поза, жести, міміка, інтонації, погляди, територіальне розташування тощо) [5]. Невербальні засоби спілкування через “мову” тіла виявляються по-різному, серед невербальних елементів спілкування можна назвати такі:

1. Поза, жести, міміка. Загалом їх сприймають як загальну моторику різних частин тіла (рук – жестикуляція, обличчя – міміка, пози – пантонімія). Ця загальна моторика відображає емоційні реакції людини. Саме ці особливості й називаються кінесикою (кінетикою).

2. Просодика – якість голосу, його діапазон, тональність – особливості вимови, тембр голосу, його висота й гучність.

3. Екстралінгвістика – темп мови, паузи між словами, фразами, сміх, плач, зітхання, особливості організації контакту. Екстралінгвістичні системи є так званими “добавками” до вербального спілкування.

4. Проксеміка – організація спілкування, що враховує взаємну орієнтацію й просторові потреби його учасників.

5. Візуальне спілкування – контакт очей [1, с. 11].

Узагалі, на нашу думку, не існує ніяких норм щодо застосування не-словесних засобів. Проте вважаємо за необхідне звернути увагу студентів у процесі формування ділового спілкування на деякі особливості їх використання, що стосуються невербальних засобів, які можна контролювати.

По-перше, невербальні засоби мови повинні відзначатися помірністю у використанні: відсутність їх створює враження неприродності поведінки, надмірність – відволікає від того, про що говориться; вони не повинні привертати до себе більшу увагу, ніж сама мова, слово.

По-друге, невербальні засоби необхідно розглядати в контексті ситуації як додаткові до основних – вербальних.

По-третє, існує пряма залежність між службовим станом людини й ступенем використання нею вербальних і невербальних засобів мови. Виявлено, що чим вищий щабель соціальної ієрархії займає людина, тим більше вона здатна спілкуватися за допомогою слів. І навпаки – людина з нижчим освітнім службовим рівнем віддає перевагу жестам, рухам.

По-четверте, природність і простота невербальних засобів як ілюстрація вербальних засобів справляють краще враження на співрозмовника у процесі ділового спілкування.

Невербальні особливості ділового спілкування розглянуто в працях Ф. Кузіна [2], А. Панфілової [4], А. Піза [5].

Н. Гаськова зазначає, що люди можуть обмінюватися різними типами інформації на різних рівнях розуміння. Відомо, що ділове спілкування не вичерпується усними або писемними повідомленнями. У цьому процесі важливу роль відіграють емоції, манери партнерів, жести [1, с. 11–12].

Установлено, що в процесі взаємодії людей від 60 до 80 % спілкування здійснюється через невербальні засоби й лише 20–40 % інформації передається за допомогою вербальних. Ці відомості змушують нас замислитися над значущістю невербальних засобів спілкування для взаєморозуміння людей, звернути особливу увагу на значення жестів і міміки людини, а також породжують бажання оволодіти мистецтвом тлумачення цієї особливої мови, за допомогою якої ми всі спілкуємося, навіть не усвідомлюючи цього [6].

Найчастішими жестами, які вживають у діловому спілкуванні, є:

- описові (використовують у контексті ділового спілкування);
- модальні (характеризують схвалення або несхвалення партнера);
- комунікативні (виражають заборону, вітання, прощання) [8, с. 38].

Паралінгвістичні засоби ділового спілкування є доповненням вербальної комунікації [3]. Недосконале володіння мовою, її засміченість, не-

знання й невміння використовувати паралінгвістичні особливості не дають змоги співрозмовникам іноді досягти взаєморозуміння.

Дослідниця Н. Гаськова наголошує, що зміст ділового спілкування включає певні способи впливу партнерів один на одного. До них належать: навіювання, переконання та наслідування [1, с. 88].

Незважаючи на те, що менеджмент освіти диференціюється залежно від рівнів управління (загальнодержавний, регіональний) і від кожного складника структури освіти (управління системою дошкільної освіти, менеджмент системою загальної середньої освіти, менеджмент професійно-технічної освіти, менеджмент вищої освіти), функції його однакові: планування, організація, контролювання й регулювання діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, мотивування поведінки працівників, які здійснюють певні процеси діяльності в освітянській галузі. Виконання всіх функцій передбачає розвинуті навички ділового спілкування.

Удосконалювати навички спілкування за допомогою невербальних засобів можна в процесі дидактичних ігор.

З метою показати значення невербальної комунікації для позитивного іміджу ділової людини ми пропонуємо гру *“Будь собою!”*, у яку грають парами, а потім діляться враженнями з групою.

Мета гри: вивчити невербальну поведінку й потренуватися в її інтерпретації; отримати досвід переговорів чи впливу (як вербального, так і невербального).

Розмір групи: не менше 2-х осіб.

Умови: аудиторія, наявність пакетів інструкцій.

Наведемо декілька прикладів пакетів інструкцій.

ПАКЕТ ПЕРШИЙ:

Виконавець А. Почніть із вашим партнером розмову про що-небудь, що є цікавим вам обом і в розумінні чого ви впевнені й зможете говорити про це достатній час. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте знову.

Виконавець Б. Мовчіть, поки не заговорить ваш партнер, підтримуйте його своїм поглядом. У процесі розмови підтримуйте бесіду, виявляючи зацікавленість. Дивіться на нього, посміхайтесь, кивайте, ставте питання, але не намагайтеся заволодіти ініціативою в бесіді. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте гру знову.

ПАКЕТ ДРУГИЙ:

Виконавець А (те саме, що й у першому пакеті).

Виконавець Б. Коли ваш партнер почне розмову, подивіться на нього з виразом: “Ну-ну, подивимось, що цікавого ти можеш мені сказати”. Продовжуйте його розглядати. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте гру знову.

ПАКЕТ ТРЕТІЙ:

Виконавець А (те саме, що й у першому пакеті).

Виконавець Б. Коли ваш партнер почне говорити, прослухайте хвилину-дві, потім починайте рухатися, змінювати положення ніг, дивитися на

годинник, озиратися на всі боки. Якщо ваш партнер замовкне, скажіть: “Так-так, продовжуйте!”, при цьому поведіться як і раніше. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте знову.

ПАКЕТ ЧЕТВЕРТИЙ:

Виконавець А (те саме, що й у першому пакеті).

Виконавець Б. Дочекайтеся, коли ваш партнер почне говорити, після чого виразіть свою мовчазну незгоду зі сказаним через жести чи відповідний вираз обличчя. Якщо партнер замовкне, скажіть: “Ну-ну, продовжуйте!”, але не змінюйте своєї поведінки. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте знову.

ПАКЕТ П’ЯТИЙ:

Виконавець А (те саме, що й у першому пакеті).

Виконавець Б. Говоріть партнеру про будь-що, що представляє для вас інтерес, але не дивіться на нього. Ви можете дивитися на що завгодно – роздивлятися кімнату, опустити очі. Через 3–4 хвилини поміняйтеся ролями й починайте знову.

Порядок дій: 1) поясніть, що це ролева гра, у яку грають парами й діляться враженнями з групою; 2) роздайте інструкції та попросіть учасників діяти залежно від запропонованої ролі; 3) організуйте дискусію, у процесі якої гравці оголошують зміст своїх інструкцій і розповідають, як відбувалися діалоги; 4) після дискусії проаналізуйте роль невербальних засобів у процесі спілкування.

Гра “Суперечлива мова тіла”

Мета гри: дослідити взаємозв’язок процесу невербальної поведінки з умінням подати себе.

Час гри: 20 хвилин.

Кількість учасників: від 4-х осіб.

Умови: аудиторія, посеред якої стіл і два стільця, стільці для глядачів.

Порядок дій:

Ведучий викликає двох учасників (за бажанням). Одного із членів пари позначають буквою “А”, іншого – буквою “Б”. Потім учасник “А” починає просити про будь-що учасника “Б”, при цьому його прохання повинні мати наполегливий характер, а учасник “Б” повинен реагувати на них певним чином (так, щоб учасник “А” зрозумів, що його не слухають). Причому необхідно враховувати різні складники невербального спілкування (позу, міміку тощо).

Після цієї сценки учасники міняються ролями.

Після розігрування сценок група переходить до обговорення результатів гри.

Гра “Конгруентна мова тіла”

Мета, час гри, кількість учасників, умови як і в попередній грі.

Порядок дій:

Ведучий викликає двох учасників (за бажанням). Одного із членів пари позначають буквою “А”, іншого – буквою “Б”. Потім учасник “А” почи-

нає просити про будь-що учасника “Б”, при цьому його прохання повинні мати наполегливий характер. Учасник “Б” повинен продемонструвати, як потрібно поводитися в цій ситуації, відповідаючи на прохання. Необхідно враховувати різні складники невербальної поведінки (міміку, жести тощо).

Після цієї сценки учасники міняються ролями.

Після розігрування сценок група переходить до обговорення результатів гри.

Гра “Шахи”

Мета гри: розвиток навичок невербального спілкування.

Умови: аудиторія; плакат, що відображає шахову дошку з розставленими на ній фігурами до початку партії.

Розмір групи: більше 20-ти осіб.

Усі учасники групами стають шаховими фігурами. Кожен бере одну з карток і читає назву фігури й колір. Показувати картку чи говорити про те, яка ви фігура, не можна.

Учасники групи по черзі беруть картки.

Після чого звучить продовження інструкції. Аудиторія стає шаховою дошкою. На ній потрібно розмістити фігури так, як їх звичайно розташовують перед початком гри (тих, хто не знає, як правильно розміщують шахові фігури на дошці, ведучий просить звернути увагу на плакат). Завдання для вас – якомога швидше вишикуватися на потрібні місця. Подивимося, які фігури – білі чи чорні – зможуть вишикуватися швидше й без помилок. Визначити, який бік аудиторії буде зайнятий білими, а який чорними фігурами, вам доведеться самотійно, вступаючи у взаємодію один з одним. Найголовніше – ви можете спілкуватися тільки невербально. Не можна писати – на папері чи в повітрі – слова, що позначають колір і фігуру, що випала вам. Не можна показувати на білі чи чорні предмети, пояснюючи свій колір.

Завдання, що постає перед гравцями, доволі непросте. З одного боку, відбувається командне змагання, а з другого – ні один із учасників не знає членів своєї команди. Доцільно зняти те, що відбувається, на відеокамеру.

Після гри відбувається аналіз способів, які застосовують гравці для вирішення ситуації та спілкування з партнерами.

Висновки. Ділове спілкування менеджерів освіти – це складний і багатогранний інформаційний процес, а також процес взаємодії, взаємовпливу, взаєморозуміння ділових партнерів у освітянській сфері. Цей процес залежить від розвинутих навичок застосування невербальних засобів спілкування. Перспективним напрямом дослідження ми вважаємо розробку рольових і особливо ділових ігор, які можна застосовувати саме при підготовці майбутніх менеджерів освіти.

Список використаної літератури

1. Гаськова Н. В. Этика делового общения / Н. В. Гаськова. – Москва : СГУ, 2004. – 88 с.
2. Кузин Ф. А. Культура делового общения: практическое пособие для бизнесменов / Ф. А. Кузин. – Москва : Ось-89, 1999 (2000). – 240 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – Мо-

сква : Академия, 2005. – 288 с.

4. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург : ИВЭСЭП: Знание, 2005. – 495с.

5. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз ; пер. с англ. – Нижний Новгород : Ай-Кью, 1997. – 248 с.

6. Позднякова А. А. Подготовка студентов педагогического вуза к использованию вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. А. Позднякова. – Москва, 1994. – 188 с.

7. Романов А. А. Грамматика деловых бесед / А. А. Романов. – Тверь : Печатное дело, 1995. – 240 с.

8. Фадеева Е. И. Лабиринты общения / Е. И. Фадеева. – Москва : ЦГЛ, 2003. – 94 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Будянская В. А. Усовершенствование навыков делового общения с помощью паралингвистических средств в процессе подготовки менеджеров образования

В статье доказана целесообразность формирования навыков делового общения у будущих менеджеров образования, роль паралингвистических средств в процессе общения.

Ключевые слова: общение, деловое общение, паралингвистические средства, ролевая игра, менеджер образования.

Budianska V. Skill Improvement of the Business Communication with Help of Paralinguistic Means in the Process of Training of Education Managers

The article is dedicated to the problem of skill improvement of the business communication of the future education managers, including communication skills with the help of nonverbal means. The article proves the relevance of the research topic and gives wide analysis of the recent research of this problem. Except works, in which the topic of formation of the business communication is considered, the works which are connected with the research multifaceted nature of communication are named. In the article the meaning of the concept of business communication in the context of professional activities is considered, it gives the definitions of business communication of education management, verbal and non verbal ways of communication; different elements of non verbal communication are considered: pose, gestures, facial expressions etc. Features of their using. It's offered to improve the skills of business communication of the future education managers with the help of nonverbal means in the process of the didacted games. There are examples of the didacted games which are used in the training future education managers: the game "Be yourself!", "Contradictory body language", "Congruent body language", "Chess".

Usage of these games will make you think of significance of the nonverbal means of communication for the understanding between people, it will pay your particular attention to the certain nonverbal means of communication, it will influence resistant motivation to take up nonverbal means of communication. In the end of the article conclusions and it identifies are given, promising areas of this research.

Key words: communication, business communication, paralinguistic means, role playing game, education manager.

УДК: 371.14.2:796.07.4.17.54.12

С. М. БУЛАХ

кандидат юридичних наук, доцент

Дніпропетровський національний університет внутрішніх справ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНСТРУКТОРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті ґрунтовно розкрито структурні компоненти концептуальної моделі підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності. Запропоновано модель, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на професійну діяльність у галузі фізичної культури та спорту, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців. Концептуальна модель відповідає всім вимогам сучасного моделювання систем.

Ключові слова: інструктор з атлетичної гімнастики, модель, моделювання, структурні компоненти.

Концептуальну модель підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності у вищих навчальних закладах побудовано відповідно до сучасних соціально-економічних вимог підготовки фахівця вищого навчального закладу, нових вимог щодо модернізації та оновлення змісту професійної підготовки студентів, особистісно-зорієнтованого підходу до навчання майбутнього інструктора. Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й отримувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в ґносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту й формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводено важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу відбито в працях В. Г. Афанасьєва, І. Б. Новика, В. О. Штоффа та ін. [2; 3; 5]. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в працях С. І. Архангельського, Н. В. Кузьміної та ін. [1]. Цей метод є інтегративним, він дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Моделювання створює можливість глибшого проникнення в сутність об'єкта дослідження. Г. В. Суходольський [4] пропонує таке визначення поняттю

“моделювання” – це процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами [6]. Специфічними особливостями моделювання як методу є: цілісність вивчення процесу, тому можливо побачити не тільки елементи, а й зв'язки між ними, а також можливість вивчення процесу до його здійснення. Позитивним є можливість виявити негативні наслідки й ліквідувати або послабити їх до реального прояву.

У процесі розробки моделі виходили з того, що головна мета підготовки майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до професійної діяльності у вищих навчальних закладах полягає в поетапному формуванні у майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики готовності до професійної діяльності з урахуванням особистісного підходу до навчання студентів завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов.

Метою статті є розкриття основних компонентів концептуальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності.

Під системою підготовки майбутніх інструкторів розуміємо сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніше зовнішніх. Іншими словами, система, у широкому сенсі, – це замкнута об'єктивна єдність пов'язаних один з одним елементів, упорядкованих за певним законом або принципом. Основою упорядкування системи є, як правило, мета її функціонування. Пропонована нами система підготовки розміщується й функціонує у цілком певному зовнішньому освітньому просторі. Взаємодія системи із освітнім простором здійснюється через вхід і вихід системи. Під входом розуміємо точку (або область) впливу на систему ззовні; під виходом – точку (або область) дії системи, спрямованої поза межі системи [7].

Модель професійної підготовки майбутніх інструкторів розуміємо як відкриту динамічну інтеграційну систему, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог галузі фізичної культури та спорту до фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” і “спеціаліст”. Ґрунтуючись на положенні визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детерміновані системою професійних умінь і враховують особливості професійної діяльності фахівця, було розроблено та змістовно схарактеризовано педагогічну технологію підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності.

Розв'язанню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка *моделі професійної підготовки* зазначеної категорії фахівців, з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, що ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідним складником успішної са-

моралізації людини, а отже, у свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей і творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають загальнопрофесійним, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки [10, 12]. Відповідно модель має свої складові, які залежить від мети дослідження і дають можливість простежити будь-яку складову характеристики об'єкта дослідження.

У запропонованій моделі підготовки як способу бачення об'єкта дослідження є декілька переваг: “згорнутість” наукового знання, морфологічна й структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта й моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

На сучасному етапі розвитку наукового знання загалом можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату й побудованих на його основі моделі. До них відносять:

- зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного;
- передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності);
- можливість втілення методологічних постулатів у практику діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, що підтверджує в кінцевому підсумку імовірнісний прогноз (практичність моделі);
- мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача і студента, що дає змогу водночас досягти хороших результатів (ресурсомісткість моделі);
- ступінь використання запропонованої моделі й технології науковцями та практиками, у тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі і методології в практиці).

Грунтуючись на цих міркуваннях, пропонуємо концептуальну структурно-функціональну модель підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності, яка повністю відповідає зазначеним критеріям.

Зауважимо, що модель має всі ознаки системи. На концептуальній моделі це показано за допомогою пролонгованого результату підготовки. Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. *Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має:* мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елементів, що складають систему; свою систему управління, що входить у загальну систему.

У цьому сенсі терміни “система”, “підсистема”, “елемент” носять відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі більш високого рівня. І, навпаки, ця ж система може охоплювати системи більш низького рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним залежно від принци-

пів, взятих за основу [9; 11]. Обґрунтування системи підготовки майбутнього інструктора до професійної діяльності у вищих навчальних закладах на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз і власний досвід уможливив визначення її структурних компонентів. *Компонентами підготовки визначено чотири підсистеми, а саме: організаційно-технологічна, діагностично-коригувальна, процесуально-змістова та результативно-рефлексивна.*

Коротко схарактеризуємо підсистеми.

Першою підсистемою в запропонованій системі є **організаційно-технологічна**. *Організаційний бік підсистеми* – це сукупність засобів і методів, що визначає вибір мети й критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. *Технологічний бік підсистеми* є набором правил, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, в ході яких створюється результат за певними параметрами та якістю. Технологічна підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу підготовки майбутніх інструкторів. Управління в технологічній підсистемі полягає в ретельній розробці технології, надалі її вдосконаленні за необхідності та уважному контролю якості підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання. Об'єднуючи ці підсистеми в одну, ми можемо стверджувати, що **організаційно-технологічна підсистема** визначається метою та завданнями підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності.

Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. До завдань віднесено:

– підготовка висококваліфікованих інструкторів, готових до успішної професійної діяльності в закладах спортивного профілю; надання студентам ґрунтовних професійних компетенцій, що виформовуються під час фахової підготовки та узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції, що торкаються особистості майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності та спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності;

– формування вмій і навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості студента; забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб й діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, що сприятимуть формуванню професійної компетентності, що об'єднує професіоналізм, творчі здібності, високий інтелект майбутніх інструкторів. Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з іншого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб.

Другою є **діагностично-коригувальна підсистема**, визначена рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь і практичних навичок з майбутньої професійної діяльності. Основною метою цієї підсис-

теми є з'ясування знань і вмінь з циклу професійно-орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу.

Науковці розрізняють діагностику як загальний підхід та діагностування як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це з'ясування всіх обставин течії дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Необхідно розрізняти діагностування навченості студента, тобто наслідків, отриманих результатів і научуваності. Навченість розглянуто як рівень (ступінь) реалізації окресленої мети на момент діагностування. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. У нашому розумінні *діагностування – це співвіднесення результатів зі шляхами, способами їх досягнення, вияв тенденцій, динаміки формування продуктів навчання*. Отже, *діагностування рівня стану сформованості цілісної системи професійних знань, умінь і практичних навичок з майбутньої професійної діяльності повинно охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку*.

Коригування розглянуто як цілеспрямований педагогічний вплив із метою усунення, виправлення наявних помилок і запобігання аналогічним помилкам [8; 11]. Зазначимо, що термін “корекція” найуживаніший у психології та корекційній педагогіці, проте не є доречним у педагогічних дослідженнях.

Об'єднання двох підсистем в одну, *діагностично-коригувальну*, передбачає визначення рівня знань і вмінь щодо планування засобів, методів і форм проведення тренувальних занять; розробки програм спортивних свят, турнірів, олімпіад, показових виступів спортсменів; використання різних засобів навчання й розвитку, у тому числі тренажерів, комп'ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять з фізичної культури та професійного спорту; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців за таких умов організована через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності, побудова на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності, яка містить сукупність професійних знань, умінь, що відображають адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців діагностують наявний рівень знань, умінь і навичок майбутнього інструктора, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією, рівень здоров'я, фізичних і психічних кондицій

у майбутнього фахівця. На цьому етапі проаналізовано моделі підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури та спорту, вибудовується модель майбутнього інструктора. Навчально-пізнавальну діяльність студентів відповідно до поставленої мети організовано через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену й спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Основною метою третьої, *процесуально-змістової підсистеми* реалізації моделі професійної підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики у вищих навчальних закладах, є набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Процесуальний бік зазначеної підсистеми відображає етапи, форми, методи й засоби формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійної діяльності. Це визначено формами й методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. До *форм* віднесено: лекції, практичні заняття, самостійну й індивідуальну роботу, виробничу практику. До *методів* віднесено: ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовку власної презентації, використання електронних підручників і електронної пошти, комп'ютерну діагностику. До *засобів* віднесено: навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід.

Змістовий бік підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні професійні ситуації, оволодівають новими знаннями; знаходять на сайті Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень у галузі фізичної культури та спорту; визначають перспективну мету й завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність організовано як спільно-індивідуальну.

Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання *процесуально-змістової підсистеми*, а саме: забезпечення системи знань, умінь і навичок за навчальними дисциплінами: "Організація масової фізичної культури та спорту", "Маркетинг і менеджмент у спорті", "Фізкультурно-спортивні споруди та логістика спортивних заходів", "Професійна майстерність тренера-викладача", "Історія фізичної культури, олімпійського та професійного спорту". Зауважимо, що для професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах характерна поліфункціональність, що виражається у взаємозалежності й взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координуючої й

інтегруючої функції. Їх виокремлення умовне, оскільки грані між навчанням, вихованням і розвитком особистості майбутнього інструктора, а також інтеграційними та координаційними процесами в підготовці фахівця відносні.

Останньою підсистемою виокремлено *результативно-рефлексивну*, що визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Результативний бік підсистеми визначено структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності та рівнями (низький, середній, достатній і високий). *Результатом* є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Оцінювальний бік підсистеми передбачав аналіз ефективності змісту, форм, засобів і методів формування готовності майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики до професійної діяльності та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох боків підсистеми в єдину – *результативно-рефлексивну* – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дає змогу поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності та отриманими результатами скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього інструктора з атлетичної гімнастики до результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах. *Прикінцевим результатом* реалізації всіх структурних компонентів моделі підготовки буде готовність майбутніх інструкторів до професійної діяльності. Пролонгований результат підготовки можна відстежити завдяки саморозвитку, самовихованню, самовдосконаленню і самореалізації.

Висновки. Теоретично обґрунтовано й розроблено концептуальну модель професійної підготовки майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвинутої особистості, зорієнтованої на професійну діяльність у галузі фізичної культури та спорту, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у визначенні перспектив пролонгованого результату підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальной познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98–111.
3. Новик И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. –

Москва : Политиздат, 1975. – 144 с.

4. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. – 176 с.

5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с.

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.

7. Карпюк Р. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Роман Петрович Карпюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – 504 с.

8. Czerwiński J. O potrzebie zmian w treściach i strukturze kształcenia oraz doskonalenia kadr trenersko-instruktorskich / Janusz Czerwiński // Trening. – 2001. – № 3. – S. 163–171.

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

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

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

12. Żukowski R. Kształcenie i doskonalenie zawodowe instruktorów i trenerów: Stan aktualny – perspektywy rozwiązań / Ryszard Żukowski // Trening. – 2001. – № 1. – S. 19–25.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2016.

Булах С. М. Структурно-функциональная модель подготовки будущих инструкторов по атлетической гимнастике к профессиональной деятельности

В статье обстоятельно раскрыты структурные компоненты концептуальной модели подготовки будущих инструкторов по атлетической гимнастике к профессиональной деятельности. Предложенная модель направлена на подготовку профессиональной, компетентной, творчески развитой личности, которая ориентирована на профессиональную деятельность в области физической культуры и спорта. Выделенные и описанные структурные компоненты системы подготовки дают возможность использовать ее в других направлениях подготовки специалистов. Концептуальная модель отвечает всем требованиям современного моделирования систем.

Ключевые слова: инструктор по атлетической гимнастике, модель, моделирование, структурные компоненты.

Bulah S. Structural-Functional Model of Preparation of Future Trainers on Athletic Gymnastics for Professional Work

The article detailed the structural components of a conceptual model of training of the future instructors to professional activities. Proposed by the author of the model meets all requirements of the modern simulation systems. In the process of model development proceeded from the fact that the main purpose of preparation of future trainer-teacher to professional activity in higher educational institutions is the gradual formation of future trainer-teacher readiness for professional activities based on personal approach to teaching students through the creation of corresponding organizational-pedagogical conditions. The aim of the article is the disclosure of key components of the conceptual structural-functional model of preparation of future instructors to professional activity. Components of training identified four subsystems, namely: organizational, technological, diagnostic-corrective, procedural and substantive and effective-reflective. Under the system of preparation of future instructors understand a set of elements, the internal connection which is stronger than external. The model of professional training of future instructors is understood by us as an

open dynamic system neratzia, which implies taking into account content, objectives, principles, methods, functions, technologies of professional training. We theoretically substantiated and developed a conceptual model of professional training of future instructors aimed at the training of professional, competent, creative personality, which is focused on professional activities in the field of physical culture and sport are identified and described the structural components of the system of training provided the opportunity to use it in other areas of training.

Further elaboration of the problems we see in the development of prospects prolonged result training of future specialists.

Key words: *instructor of athletic gymnastics, model, modeling, structural components.*

УДК 373.3.011.3

І. М. ДЯЧЕНКО

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент
Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ: ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

У статті розкрито сутність понять “громадянська позиція студента”, “громадянськість”, “громадянська спрямованість”, “громадянська активність”, “громадянські цінності”, “моральні цінності”; висвітлено наукові погляди на процес формування громадянської позиції студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: активність, громадянин, громадянськість, громадянська позиція, національна свідомість, молодіжна політика, особистість, соціальна зрілість, студенти, формування, цінності.

Розбудова незалежної демократичної України вимагає соціально зрілої особистості з активною громадянською позицією, яка чітко усвідомлює свою роль у процесі державотворення, оскільки в громадянському суспільстві зростає відповідальність кожної особистості за прийняті рішення, відтак підвищується роль її громадянської позиції.

Серед основних завдань вищого навчального закладу, визначених ст. 26 (п. 4) Закону України “Про вищу освіту”, – “формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах” [3].

На формування громадянської позиції молоді людини впливають чинники, що детермінують процес соціалізації молоді загалом. Випускники вищих навчальних закладів сьогодні розпочинають свою фахову діяльність у непростих умовах, пов’язаних з подіями, що відбулися в нашій країні за останні два роки.

На етапі суспільно-політичної трансформації, спрямування на демократизацію, інформатизацію та глобалізацію студентська молодь постає перед складним вибором ціннісних орієнтацій та моделей поведінки, прагнучи водночас до повної самореалізації як особистості, громадянина й професіонала. Це зумовлює актуальність обраної теми, а **метою статті** стало розкриття сутності понять “громадянська позиція”, “громадянськість”, “громадянська спрямованість”, “громадянська активність”, “громадянські цінності”, “моральні цінності”; висвітлення наукових поглядів на процес формування громадянської позиції студентів у вищих навчальних закладах.

У кожній державі, зокрема в Україні, рівень розвитку громадянського суспільства відображає активна громадянська позиція молоді, формування якої у студентські роки наразі є педагогічною проблемою. Цьому питанню

присвячено науковій розвідці В. Астахової, М. Боришевського, В. Демчук, В. Мікуліна, А. Сігової, О. Сухомлинської, М. Шимановського та ін.

Питання соціальної активності окреслено в наукових працях К. Абульханової-Славської, Ю. Андреєвої, В. Бакірова, Є. Білозерцева, О. Газмана, А. Зосімовського, Л. Іванова, Т. Ільїної, Д. Кабалевського, Т. Кузіної, В. Максимової, Т. Мальковської, І. Павлова, В. Петрової, В. Радіонова, О. Самарцева, В. Сластьоніна, Г. Щукіної та ін.

Проблему цінностей досліджували М. Алексєєва, І. Бех, М. Боришевський, В. Давидов, Ф. Василюк, Т. Дмитрієва, Д. Ельконін, Н. Іванцев, С. Максименко, А. Маслоу, Р. Мейєм, В. Семиченко, А. Соколова, В. Турбан, Д. Узнадзе, І. Щербакова, В. Ямницький та ін.

Дефініції поняття “громадянська позиція” зводяться до: дієвості, глибокої відповідальності, активної впливовості особистості в суспільстві; усвідомленого сприйняття нею ціннісних проблем; ставлення до суспільних явищ і подій, поведінки, зумовленої цим ставленням; соціально зрілої зацікавленості й готовності працювати для розвитку рідної країни. Громадянська позиція людей визначає цінності громадянської свідомості, громадянського суспільства.

Громадянська позиція відображає політичні, юридичні, моральні права й обов’язки громадян щодо своєї держави, передбачає відповідальне ставлення до суспільства, професійної діяльності, до людей загалом і до самої себе зокрема. Громадянська позиція є відтворенням суспільного життя, громадянських прав і безпосередньо впливає на утвердження соціального статусу студента як громадянина, усвідомлення ним суспільних завдань, його соціальну активність. Рівень громадянської позиції багато в чому визначає загальнокультурний рівень розвитку студента.

Громадянська позиція відтворює громадянські якості особистості як повноправного суб’єкта соціальних відносин у демократичному суспільстві, життєві пріоритети, мету та способи її досягнення. Вона може виявлятися в різних формах: пасивній (пасивно-байдужій чи пасивно-оцінювальній), конформістській (приспосовницькій), протесаній, творчій – залежно від ситуації. Критерієм вияву громадянської позиції є здатність і бажання особистості відповідально й активно, на засадах демократизму, громадянського співробітництва, соціальної злагоди, гуманізму й толерантності взаємодіяти з соціумом, адекватно співвідносячи й узгоджуючи індивідуальні та загальносуспільні інтереси. У чесному, відповідальному ставленні до самого себе, до реалізації своїх здібностей на суспільну користь виявляється громадянськість особистості.

Громадянськість – це реальна можливість утілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадянських прав особистості, її інтеграція в культурні та соціальні структури суспільства [2, с. 4].

Процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості студента в кінцевому результаті передбачає його здатність почуватися морально, соціально, політично, юридично дієздатним.

На думку М. Боришевського, “громадянська спрямованість є інтегральною характеристикою особистості як члена національної спільноти; саме в ній віддзеркалюється рівень, глибина усвідомлення людиною світу прав та обов’язків перед українською державою. Громадянська спрямованість є відносно стійкою системою мотивів, яка виникає на основі присвоєних індивідом громадянських цінностей, що набрали для нього суб’єктивної значущості і виступають внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації таких цінностей у процесі життєдіяльності... Громадянська спрямованість є результатом виникнення у індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом громадянських цінностей, що виступають як внутрішня потреба, засіб самоствердження й самореалізації, як умови визначення основних життєвих орієнтирів” [11, с. 6]. Як зазначає Г. Ващенко, у структурі їх змісту виокремлюють такі складники, як гармонія, добро, свобода, справедливість, сім’я як першооснова розвитку й формування особистості, народ і Україна [1, с. 41].

Як справедливо зауважує І. Краснощок, рівень успішності державної молодіжної політики безпосередньо залежить від динаміки та якості політичної та громадянської активності молоді: чим вищою є політична та громадянська активність молоді, тим ефективніше держава проводить політику щодо неї, та навпаки: чим вдаліше проводять реформи щодо молоді з боку держави, тим вищою є активність молоді, тим краще відбувається формування молодих громадян із активною громадянською позицією [6, с. 193–212].

Необхідною умовою та внутрішньо-психологічною основою виникнення громадянської спрямованості студентів є оволодіння відповідними громадянськими цінностями як одним із механізмів взаємодії особистості та суспільства, як суспільними ідеалами, що визначають загальні орієнтири життєдіяльності соціуму. Цінності визначають особливості й характер стосунків людини з навколишньою дійсністю, а також є передумовою формування поведінки особистості. Моральні цінності – це громадянські чесноти (патріотизм, відповідальність, сумління, чесність, людяність, порядність, доброта, наполегливість, працелюбство, сміливість тощо). Ціннісні орієнтації відображають усвідомлене ставлення людини до соціальної дійсності, визначаючи мотивацію її поведінки, впливаючи на її діяльність і самовизначення. Цінності впливають на світогляд, характер, поведінку, спосіб існування особистості.

На думку М. Рокича, цінності простежуються в культурі, суспільстві та особистості; вплив цінностей простежується практично в усіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення; загальна кількість цінностей, що є надбанням людини, – порівняно невелика; усі люди володіють одними й тими самими цінностями, хоча й у різному ступені; цінності організовані в системи. М. Рокич розрізняє цінності термінальні та інструментальні. Під термінальними вчений розуміє переконання людей щодо мети й кінцевого стану, до якого вони намагаються наблизитися (наприклад, щастя, добробут, знання тощо), під інструментальними – уявлення про ба-

жані методи поведінки з метою досягнення термінальних цінностей (наприклад, взяти на себе відповідальність, вести себе по-діловому, сміливість, талант, незалежність, самоконтроль тощо) [5].

У моделі А. Маслоу вирізняються дві взаємозалежні групи цінностей: низькорівневі Д-цінності (дефіцитарні, тобто сформовані внаслідок незадоволення тих чи інших потреб, зумовлені потребою в чому-небудь) і високоорганізовані Б-цінності (буттєві, пов'язані з метапотребами й самоактуалізацією). При цьому реалізація нижчих цінностей є необхідною умовою формування та здійснення цінностей більш високого рівня [9].

У теорії Р. Інглхарта, заснованій на концепції А. Маслоу, акцентовано увагу на трансформації ціннісних систем різних суспільств, на взаємозв'язку процесів модернізації та ціннісних змін. На думку вченого, базові цінності особистості закладаються в ранні періоди життя й відображають соціально-економічні умови соціалізації в так звані “формативні” роки. Дослідник розподіляє цінності на “матеріалістичні” (економічний добробут, порядок і гарантована безпека, релігійні норми) і “постматеріалістичні” (самовираження та самореалізація, індивідуальна свобода, якість життя) [4].

В іншій теорії, автором якої є Х. Клагес, виокремлено цінності громадського обов'язку й визнання (дисципліна, порядок і слухняність) і цінності самореалізації (творчість, самоствердження, свобода). Як зауважує вчений, спрямованість на одну з цих ціннісних систем визначається, відповідно, “нормоцентричною” або “аутоцентричною” орієнтацією, тобто орієнтацією на соціальні норми або власні переконання [14].

Дослідник М. Яницький у запропонованій інтегративній моделі виокремив три варіанти спрямованості особистості: на цінності адаптації (здоров'я, матеріальний статок і розваги) – низький рівень; на цінності соціалізації (сім'я, кар'єра, престиж, суспільне визнання) або на цінності індивідуалізації (освіта, самореалізація, творчість, свобода, терпимість) – високий рівень [13].

Ціннісна регуляція поведінки людини здійснюється за допомогою співвіднесення її індивідуальних потреб і мотивів із нормами, прийнятими в суспільстві, тобто вся соціальна активність є соціально зумовленою формою задоволення індивідуальних потреб особистості. Водночас цінності регулюють також поведінку різних груп зокрема й соціуму загалом, забезпечуючи їхню стійкість і самовідтворення. Відтак, цінності тлумачать як основні детермінанти соціальної активності: особливістю ціннісної регуляції соціальної поведінки є те, що вона належить не до окремих дій або систем предметних операцій, а до набагато більших і триваліших актів діяльності, реалізованих упродовж усього життя особистості й пов'язаних із його сенсом [13, с. 70].

На думку Д. Леонт'єва, існують три форми існування цінностей: суспільні ідеали, наочні цінності й особові. Він запропонував можливі угруповання цінностей, об'єднані в блоки за різними підставами, що станов-

лять певні полярні ціннісні системи. Наприклад, групи термінальних цінностей:

– конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість);

– цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, наявність друзів, розваги, сімейне життя);

– індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльне життя, розваги, впевненість у собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних стосунків (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших);

– активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи та мистецтва, впевненість у собі, пізнання, життєва мудрість).

До групи інструментальних цінностей (за Д. Леонт'євим) належать:

– етичні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, старанність);

– індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, незламна воля) – конформістські цінності (старанність, самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (толерантність, чуйність, глибина поглядів);

– цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, незламна воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, глибина поглядів);

– інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність).

Як стверджує Д. Леонт'єв, регулююча дія цінностей полягає у визначенні вектора діяльності. Людина з домінуючою ціннісною регуляцією, на думку вченого, у своїй поведінці більшою мірою керується стійкими надситуативними орієнтирами та інтересами значущої для себе соціальної групи [8].

Суб'єктні цінності, на думку О. Музики, є основними регуляторами діяльності, це – “властивості особистості, які в контексті рефлексії людиною власного індивідуального досвіду усвідомлюються нею як внутрішні ресурси адаптації у мінливих життєвих ситуаціях, що сприяють задоволенню її потреб і досягненню цілей” [10, с. 51].

Найважливішими ознаками активної громадянської позиції студентів є “сильне, стійке, а не ситуативне, прагнення впливати на соціальні процеси та реальна участь у громадянських справах, яка продиктована прагненням змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний порядок, його форми” [12, с. 93].

Студенти, які мають активну громадянську позицію, мислять критично, свідомо аналізують політичні події, дотримуючись норм і правил поведінки та користуючись законними правами. Громадянське виховання є одним із основних засобів формування громадянської культури особистості студента на основі національних цінностей та світової культури.

Як зазначає І. Кривонос, “історична місія педагогів, вихователів, психологів, всієї громадськості – сприяти створенню таких суспільно-політичних умов, виробляти у молоді таку громадянську позицію, які б формували, підтримували, зберігали і розвивали національний характер. А завдання держави полягає у створенні належних умов для розвитку, формування і становлення повноцінного громадянина України” [7, с. 59].

Головними механізмами, за допомогою яких держава може підвищити свій авторитет серед молоді та впливати на формування її громадянської позиції, є: а) залучення молоді до участі в суспільно-політичному житті та системі реалізації державної молодіжної політики шляхом розвитку та підтримки молодіжної ініціативи; б) підтримка молодіжного підприємництва шляхом надання першої допомоги на початку бізнес-кар’єри та спрощення податкового навантаження на певний період часу; в) соціальна підтримка та захист молоді, допомога у вирішенні соціально-політичних, економічних і житлових проблем; г) вирішення проблем зайнятості молоді, створення умов для забезпечення молодих фахівців робочими місцями за обраною спеціальністю; д) проведення та популяризація масових заходів просвітницького характеру для морально-духовного та національно-патріотичного виховання; е) надання молодим громадянам певних гарантій щодо набуття якісної освіти, яка відповідатиме суспільним вимогам; є) популяризація здорового способу життя, попередження негативних проявів у молодіжному середовищі тощо [6, с. 193–212].

Висновки. Отже, громадянська позиція сучасного студента виявляється та формується в конкретних справах, у ставленні до людей та суспільства, у способах самореалізації та соціальній активності особистості. Залежно від того, наскільки соціально зрілою особистістю є студент, наскільки значущою для нього є самореалізація як майбутнього фахівця, настільки успішною буде його громадянська позиція.

Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – 3-тє вид. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Громадянське виховання: нові виклики сучасних реалій в умовах трансформації суспільства: науково-допоміжний бібліографічний покажчик / уклад.: З. М. Горова, В. В. Косенко; В. В. Косенко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 128 с.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
4. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
5. Карандашов В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 46 с.

6. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. П. Краснощок. – Кіровоград, 2002. – 214 с.
7. Кривонос І. В. Український національний характер у національній системі виховання молоді / І. В. Кривонос // Молодежь и общество: пути решения проблем: сб. научных трудов: в 2 т. / науч. ред. В. Н. Соколов. – Одесса: ИСЦ, 2001. – Т. 2. – 2001. – С. 57–59.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва: Смысл, 2003. – 486 с.
9. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу – Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
10. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. І. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 49–55.
11. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості: монографія / авт. кол.: М. Й. Боришевський та ін.; за ред. М. Й. Боришевського; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ: Міленіум, 2006. – 297 с.
12. Романів Т. Засади формування активної громадянської позиції молоді / Т. Романів // Молодіжна політика: проблеми та перспективи: зб. матеріалів VI міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 травня 2009 р., м. Дрогобич) / наук. ред. С. А. Щудло. – Дрогобич: ДДПУ, 2009. – С. 92–94.
13. Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания / М. С. Яницкий. – Новосибирск: СО РАН, 2012. – 237 с.
14. Klages H. Do we all become egos?: on the future of value change / H. Klages // Politische Studien. – 1994. – Vol. 45. – P. 35–43.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016.

Дяченко І. Н. Формирование активной гражданской позиции студентов: ценностные детерминанты

В статье раскрыта сущность понятий “гражданская позиция студента”, “гражданственность”, “гражданская направленность”, “гражданская активность”, “гражданские ценности”, “моральные ценности”; освещены научные взгляды на процесс формирования гражданской позиции студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *активность, гражданин, гражданственность, гражданская позиция, национальное сознание, молодежная политика, личность, социальная зрелость, студенты, формирование, ценности.*

Dyachenko I. The Formation of an Active Civil Position of Students: Axiological Determinants

In the article the essence of the concepts “civil position of student”, “citizenship”, “civic orientation” “civic engagement”, “civic values”, “moral values”; lit scientific views on the formation of civil position of students in higher educational institutions.

The development of independent and democratic Ukraine requires socio a Mature personality with an active civil position, which clearly understands its role in the process of state formation. In civil society increases each person’s responsibility for the decisions taken, the role of its civil position.

On the formation of civic position of a young man influenced by the factors determining the process of socialization of young people in General. Criterion displays of citizenship is the ability and willingness of the individual to responsibly and actively, on the principles of democracy, civic cooperation, social harmony, humanism and tolerance to interact with society, adequately correlating and aligning individual and social interests. In a

fair, responsible attitude to himself, to the realization of their abilities for the common good manifested the citizenship of the individual. Citizenship is a real possibility of the realization of the social, political and civil rights of the individual, his integration in the cultural and social fabric of the society. The process of formation of civic consciousness as integrated quality of the individual student ultimately assumes his ability to feel morally, socially, politically, legally binding contracts.

A necessary condition and the internal psychological Foundation for the emergence of the civil orientation of students is the acquisition of appropriate civic values as one of the mechanisms of interaction between the individual and society, as social ideals, which define the General orientations of the life of society. Values determine the particular nature of man's relationship with the surrounding reality, acting as a prerequisite for the formation of individual behavior. Moral value is civic virtue (patriotism, responsibility, conscience, honesty, humanity, decency, kindness, perseverance, hard work, courage and the like). Value orientations reflect a conscious person's attitude to social reality, defining the motivation of its behavior, influencing its activity and self-determination. Values affect attitude, character, behavior, way of existence of the individual.

Key words: *activism, citizen, citizenship, citizenship, national consciousness, youth policy, personality, social maturity, students, formation, values.*

УДК 378:37:046.16

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито сутність понять “творча індивідуальність”, “творча індивідуальність майбутнього дизайнера”; висвітлено наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування творчої індивідуальності загалом і майбутніх фахівців з дизайну зокрема; окреслено особливості акмеологічного підходу до процесу формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: акме, індивідуальність, креативність, особистість, майбутній дизайнер, професійна освіта, розвиток, творча індивідуальність, творчість, формування.

В умовах глобалізаційних змін і суспільно-політичних трансформацій оновлюються вимоги до кожної людини, зростає соціальна роль особистості сучасного фахівця (зокрема – дизайнера) з високим рівнем духовності й загальної та професійної культури, творця нових цінностей, що зумовлює посилення уваги до формування творчої індивідуальності під час навчання у вищих навчальних закладах.

Специфіка дизайнерської фахової діяльності, як і інших професій типу “людина-людина”, полягає в тому, що професійна освіта їх майбутніх носіїв має багатовекторну спрямованість: 1) формування фахової компетентності (готовність застосовувати в майбутній професійній діяльності сукупність спеціальних знань, умінь і навичок); 2) підготовка до розуміння потреб окремої людини й суспільства загалом; 3) розвиток особистісного потенціалу студентів та їхніх творчих здібностей тощо. Вона пояснюється певними особливостями, детермінованими переважно креативним характером фахової діяльності дизайнера.

Актуальність порушеної у статті проблеми зумовлена не лише посиленою соціальною необхідністю у креативних дизайнерах з новим, творчим підходом до виконання професійних функцій, а й посиленою потребою особистості молодого фахівця в розвитку своєї унікальної індивідуальності. Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, а її **метою** стало розкриття сутності понять “творча індивідуальність”, “творча індивідуальність майбутнього дизайнера”; висвітлення наукових підходів до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування творчої індивідуальності загалом і майбутнього дизайнера зокрема; окреслення особливостей акмеологічного підходу до процесу формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера в процесі професійної підготовки.

Теоретико-методологічні засади творчості впродовж віків розглядали багато дослідників (А. Арнольд, М. Барг, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, Л. Буєва, Г. Буш, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, Ю. Давидов, В. Димов, Б. Кедров, А. Леонтьєв, А. Лук, І. Маноха, А. Матюшкин, В. Моляко, Ф. Михайлов, А. Пуанкаре, В. Рибін, К. Роджерс, В. Роменець, З. Сіверс, В. Степун, В. Столін, Е. Торранс, А. Шумилін та ін.).

Проблему індивідуальності досліджували вчені-філософи (Г. Гак, Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугарінов, Ю. Хабермас та ін.), педагоги (О. Абдуліна, Є. Бондаревська, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.), психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.).

У філософії (Г. Гак, Д. Лоуренс, Ю. Хабермас та ін.) і в педагогіці (Є. Бондаревська, О. Пехота, В. Сластьонін та ін.) індивідуальність розглядають як індивідуально-утворювальну ознаку, істотну рису особистості; у психології (О. Гребенюк, В. Мерлін, В. Печенков, С. Рубінштейн, В. Русалов та ін.) – як психічний світ людини, що визначається основними сферами: інтелектуальною, мотиваційною, емоційною, вольовою, предметно-практичною, саморегуляційною й екзистенційною.

В акмеологічних концепціях (О. Бодальов, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна та ін.) наголошено, що проблема індивідуальності людини як професіонала становить одну з серйозних проблем людинознавства. В акмеології індивідуальність людини виокремлюється поряд з індивідним і особистісним аспектом її існування.

Наразі проблему формування й розвитку індивідуальності розглядають у контексті гуманізації, всебічної спрямованості життя суспільства (І. Бех, І. Богданова, Н. Кічук, А. Линенко, М. Пентилюк, О. Цокур та ін.).

Дефініції творчої індивідуальності майбутнього дизайнера тісно пов'язані з тлумаченням понять “творчість”, “індивідуальність”, “творча індивідуальність”.

Творчість – “продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення” [9, с. 339], це – “форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта” [8, с. 286].

Творчість тлумачать як продуктивну форму активності й самостійності людини; її результатом є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, вирішення нових завдань лікаря, вчителя, художника, інженера та ін. [4, с. 282].

Творчість як вища форма діяльності людини є максимальною мобілізацією її сутнісних сил для вирішення поставленого завдання. Як зазначають А. Лоцилін і Н. Французова, можна говорити про “уповільнення часу” в творчому процесі [13, с. 14]. Дослідники зазначають, що творчість розгортається реально в людському світі завдяки присутності істоти, наділеної, поряд з матеріальною плоттю і духом, усвідомленим прагненням до

перетворення дійсності, культивування в ній порядку, гармонії, краси. При цьому творчість не можна уподібнювати будь-яким безсуб'єктним змінам у природі, стихійним силам, космічному колообігу порядку й хаосу. Вчені наголошують на тому, що творчість – це справа людини; вона виникла разом з людиною і виражає характер її ставлення до дійсності. Творчість – спосіб буття й утвердження людини у світі [13, с. 56].

У науковій літературі це поняття трактують як “форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта” [8, с. 286], як “мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення завдання, що виникає” [12, с. 142].

Творчість розглядають як особистісну характеристику, як реалізацію людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є проявом цієї індивідуальності. Творчість розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та завжди адресується іншій людині. Творчість – це презентація своєї індивідуальності [14].

Розробці засад концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності присвячено наукові дослідження Дж. Гілфорда, який виокремив основні параметри креативності: 1) здатність до виявлення й постановки проблем; 2) спроможність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї); 4) оригінальність (здатність відповідати на подразники нестандартно); 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [7].

Загалом креативність – це здатність до творчості, прагнення постійно змінюватися, проявляти власну неповторність. Виражаючи свою унікальність через креативність, людина усвідомлює сенс життя, відчуває його повноту та красу навколишнього світу.

Творчо орієнтована діяльність призводить не до хаотичних випадкових змін, що мають місце в природі, а зумовлюють доцільні зміни середовища. Завдяки творчості людина втручається в реальність, що виходить за межі звичного й рухається до визначеного нею самою результату [13, с. 56]. У контексті педагогічних досліджень феномена творчості значну увагу звертають на новизну, оригінальність, унікальність і суспільну значущість результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Таким чином, у педагогіці творчість розуміють як процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування й розвиток творчої особистості. В різних дефініціях творчості спільним є “створення чогось унікального”.

На думку Р. Богданової, творча індивідуальність – це самотність такої особистості; яка нескінченно розвивається у своїй соціально-екзистенційній цілісності, яка проявляється в засвоєнні та досвіді творчого життя, творенні різноманітного світу (природи, культури, іншого, самої

себе) як способу піднесення своєї людської сутності, як основи авторської побудови своєї життєдіяльності. Людська індивідуальність – неповторна й унікальна, тому реалізація індивідуальності – це і є творчий акт (внесення в світ нового, унікального, такого, якого раніше не існувало) [1, с. 4].

Людина в процесі творчої самореалізації відображає свої унікальні, особливості, властиві тільки їй. Суспільство ж визнає людину як індивідуальність, сприймаючи її творчість [14, с. 10].

Прагнення до незвичайного пов'язано з тим, що людям набридає повсякденна одноманітність роботи, рівномірний ритм повсякденного життя й виникає бажання новизни. При цьому певною мірою задовольняється потреба людей у пошуку незвичайного як вихід за межі сформованих стереотипів. Нове в матеріальній і духовній дійсності люди повинні створювати самостійно в процесі творчої діяльності, у якій задовольняється родова потреба людини в творчості, в постійному прагненні творити й винаходити [13, с. 17].

Особистісний аспект творчості передбачає такі риси особистості, які визначають створення під час творчого процесу унікального якісно нового й оригінального продукту. Серед таких рис важливу роль відіграють інтуїтивні можливості, уява, прагнення особистості. Особливості характеру та волі творчої особистості зумовлюють можливості її саморозвитку, зокрема – творчих здібностей, відтак студент стає не лише об'єктом, а й суб'єктом творчого розвитку.

Усвідомлення майбутнім дизайнером себе як креативного фахівця сприяє його цілісності як особистості, внутрішній узгодженості, стійкості у складних професійних ситуаціях; водночас його гармонійна Я-концепція підтримує відчуття власної творчої індивідуальності, унікальності та неповторності.

Акмеологічний підхід до формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера дає змогу виокремити структуру професійної Я-концепції особистості системою комплексних показників: інтелектуальність (рівень розвитку мисленнєвих операцій, пізнавальних процесів); емоційність (тривожність, стійкість); мотиваційність; соціальна адаптивність (динаміка самооцінки, сформованість соціальних установок, показник соціальнопсихологічної адаптації та комунікативних якостей). Акмеологія, базуючись на механізмах і закономірностях досягнення людиною професійного й особистісного “акме”, досліджує її системно та інтегровано, відстежуючи кожен етап життєвого й кар'єрного шляху, моделюючи поступальний розвиток та досягнення “акме” [5]

Поняття “індивідуальність” багато в чому перегукується з поняттям “особистість”, яке застосовують, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин [2, с. 158]. На думку О. Бугрій, творчий, гармонійно-всесвітній розвиток особистості зумовлюється оптимізованою поведінкою індивіда [3, с. 87]. Індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, його неповторність. Для індивідуального розвитку особистості

“потрібні свобода й незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища та прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості” [11, с. 21]. Способом буття людини стає діяльність, творення нового небувалого світу й самої людини. Творчі моменти, розсіяні по всьому простору діяльності, і становлять її душу [13, с. 58].

Людська індивідуальність – завжди неповторна. Реалізація цієї неповторності, унікальності – це є творчий акт. Сприяючи прояву людиною власної індивідуальності, ми сприяємо прояву її творчості. Вирішуючи проблему формування творчої індивідуальності, ми виходимо із розуміння творчості як прояву людиною власної індивідуальності [10, с. 420].

На основі аналізу наукових джерел можна виокремити такі характеристики творчої індивідуальності:

- прояв унікального комплексу властивостей, що забезпечує внутрішню цілісність, активність і самостійність особистості в процесі втілення оригінальних продуктів діяльності;

- самотність людини, яка нескінченно розвивається в своїй соціально-екзистенційній цілісності та проявляється в засвоєнні й набутті нею досвіду творчого життя;

- різноманітність неповторних рис особистості, яка створює щось нове як у продуктах діяльності, так і в способах засвоєння культури;

- поєднання психологічних особливостей людини, які становлять її своєрідність, її відмінність від інших людей, які проявляються в творчих здібностях, нахилах, ставленнях, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта й утілюються через діяльність і взаємини з іншими людьми.

Творча індивідуальність майбутнього дизайнера, на наш погляд, – це натхненна й ініціативна цілісна особистість, яка: має багатий внутрішній світ і креативну спрямованість; характеризується винахідливістю, самостійністю, передбачливістю; наділена проектно-образним мисленням, художньою уявою, естетичним смаком, творчою фантазією; здатна створювати якісно новий, оригінальний дизайнерський продукт, що вирізняється, самотністю, унікальністю, об'єктивною значущістю й суспільною цінністю.

Процес формування творчої індивідуальності майбутніх дизайнерів тісно пов'язаний з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, що стимулюють й регулюють творчу діяльність, і відбувається на тлі творчості, без якої неможливий дизайнерський фах. Творчість є істинною сутністю людини, джерелом розвитку та прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості майбутнього дизайнера – запорука його успішної професійної діяльності й конкурентоспроможності на ринку праці в сучасних умовах.

Для набуття майбутніми дизайнерами досвіду творчого пошуку в професійній діяльності під час навчального процесу необхідно конструювати спеціальні виробничі ситуації, що створюють умови для прояву креативності, нестандартних підходів до вирішення фахових завдань, до генерації нових ідей, створення оригінального дизайнерського продукту. В

освітньому процесі майбутніх фахівців з дизайну необхідно враховувати, що творча індивідуальність постійно прагне до духовного саморозвитку й самовдосконалення у власній (зокрема професійній) діяльності, до перетворення інших у процесі творчої взаємодії; вона не лише відчуває потребу в новаторській діяльності, має здібності до новацій, а й певним чином впливає на життя суспільства.

Саме творча діяльність і є таким фактором, який дає змогу підсилити враження, орієнтує на новизну. Тому можна говорити про те, що місяць творчого життя за плідності дорівнює чотирьом місяцям повсякденного життя, отже, творча діяльність ніби збільшує фактичну тривалість життя людини [13, с. 13].

Творча діяльність визначається як форма діяльності людини чи колективу, створення якісно нового, що ніколи не існувало раніше. Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. “Треба вміти їх розкрити і розвинути. Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних і малопомітних, але сутність творчого процесу – однакова для всіх. Різниця – в конкретному матеріалі творчості, в масштабах досягнення і їх суспільної значущості” [9, с. 286].

Тільки в діяльності (на відміну від абстрактних гіпотез апріоризму й пасивного споглядання) можна розкрити механізм формування, розвитку та реалізації сутнісних сил творчої індивідуальності. Тільки в процесі діяльності розвиваються творчі здібності особистості й реалізуються її сутнісні сили й креативні можливості. З творчої сутності людини випливають інтуїція та натхнення, що тісно пов’язані як між собою, так і з іншими компонентами свідомості [13, с. 21]. Центральною ланкою редукції свідомості та світу людини до їх технологічної компоненти стає редукція творчості, бо момент творчості як момент народження нового виявляє найбільш істотний зв’язок технологічного й нетехнологічного [13, с. 25].

Особливістю творчого процесу дизайнерської діяльності є те, що в результаті нього створюється якісно новий оригінальний продукт, який буде задовольняти матеріальні, духовні, естетичні потреби окремої людини чи суспільства загалом. Відтак можна говорити, що не лише дизайнер-творець впливає на результат власної творчості, а й сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку індивідуальності майбутнього фахівця з дизайну.

Як стверджують психологи, джерелом розвитку творчого процесу є об’єктивні суперечності, для виявлення яких потрібно мати певний ступінь спостережливості, уваги, що певною мірою властива кожній людині. Отже, будь-яка людина здатна виявити таку суперечність. Однак особистість із розвинутими творчими здібностями здійснює пошук суперечностей і визначає їх самостійно й цілеспрямовано. Розвинута творча особистість вбачає в ній джерело розвитку. Багато педагогів творчу діяльність визначають як вихід за межі вже відомих знань, створення чогось нового, оригінального [6].

Оцінки людської ініціативи під кутом зору креативності залежать від того, що мають на увазі під індикатором творчості. У повсякденній свідо-

мості й на теоретичному рівні вирішальним і єдиним критерієм творчості визнають новизну. Критерій абстрактної новизни призводить до формального та поверхневого підходу до діагностики креативності. Про творчість судять за зовнішнім результатом – коли виникло щось нове, яке відрізняється від того, що було раніше [13, с. 55].

Творча індивідуальність у сучасних умовах є затребуваною суспільством у всіх галузях життя. Значна кількість змін за невеликий проміжок часу вимагає від людини якостей, що дають змогу творчо й продуктивно підходити до подій, явищ дійсності. Для того, щоб вижити в такій ситуації й адекватно реагувати на зміни та нововведення, людина повинна активізувати свій творчий потенціал. Це породжує суперечність між репродуктивним характером традиційної системи професійної підготовки й потребою в розробці креативної моделі розвитку особистості.

Творчі можливості майбутнього дизайнера реалізуються не лише в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження й саморозвитку. Сьогодні світ стає ближчим до людини, їй уже більше не потрібно пристосовувати свою індивідуальність під загальну ідею, вона може повноцінно жити своїм життям, не озираючись на загальноприйняті стереотипи. Професійна діяльність дедалі більше стає засобом самовираження та реалізації індивідуальних здібностей.

Разом із людиною, її творчістю в світ приходять новий стан – свобода. Як зазначав І. Кант, людина перебуває в двох світах – світі природної необхідності та світі свободи [13, с. 57].

Важливим критерієм творчої індивідуальності дизайнера є індивідуальний стиль його професійної діяльності. В акмеології він становить сукупність своєрідних особистісних виявів майстра, в діяльності якого тісно пов'язані між собою фундаментальні знання та практичний досвід роботи. Авторський стиль дизайнера є поєднанням індивідуального й типового (властивого майстрові як представникові своєї професії).

У процесі фахової підготовки майбутніх дизайнерів відбувається первинне освоєння професії, визначаються життєва й світоглядна позиції студентів, виробляються індивідуалізовані способи діяльності та форми поведінки, спілкування. В професійному становленні й формуванні творчої індивідуальності майбутнього дизайнера його Я-концепція виступає як “акме” професіоналізму – найвищий рівень продуктивності та вміння гармонійно поєднувати саморозвиток, самокорекцію власного внутрішнього світу й довкілля. Об'єктивно значущі професійні “акме” сучасного фахівця з дизайну – це високий рівень професійних досягнень індивідуальності дизайнера, визнаний професійним суспільством як соціально бажаний результат, який помітно перевищує нормативний рівень. У цьому сенсі відбувається перехід до професійної творчості на основі власної креативності, використання інноваційних підходів під час виконання професійних завдань, розвиток дизайнерської майстерності.

Висновки. Отже, формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера, розвиток його особистості – одне з важливих завдань професійної підготовки фахівців з дизайну. Акмеологічний підхід у системі дизайнерської освіти полягає в посиленні професійної мотивації, стимулюванні творчої самореалізації та прагнення до професійного самовдосконалення студентів. Оскільки дизайнер належить до професій типу “людина – художній образ”, професійне становлення майбутнього фахівця з дизайну – непростий перманентний процес проектування його творчої індивідуальності, адже здатність до творчості – одна з основних рис професіоналів цього фаху. Успішним, затребуваним, конкурентоспроможним, професійно реалізованим може бути такий дизайнер, який є творчою індивідуальністю, здатною до творчого саморозвитку й професійного самовдосконалення впродовж усього життя; особистістю, яка відчуває себе потрібною суспільству й спроможна збагачувати його життєвий досвід.

Список використаної літератури

1. Богданова Р. У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Р. У. Богданова. – Москва, 2003. – 36 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – Москва : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності / О. Бугрій // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 87–92.
4. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю. А. Гагин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ : Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
5. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
6. Жигірь В. І. Професійна педагогіка : навч. посіб. / В. І. Жигірь, О. А. Чернега. – Київ : Кондор, 2011. – 336 с.
7. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lektsii.org/1-11041.html>.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
9. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упоряд. О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
11. Н. Ржевська. Творчість як основна умова формування особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н. Ржевська. – Режим доступу: <http://ipto.kiev.ua/files/rxo/rxo3.pdf>.
12. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2009. – 448 с.
13. Творчество в пространстве и времени культуры : монография / под ред. А. Н. Лоцилина, Н. П. Французовой. – Москва : РФО, 2002. – 104 с.
14. Яковлева Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Е. Л. Яковлева. – Москва : Молодая гвардия. 1997. – 78 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016.

Дяченко М. Д. Формирование творческой индивидуальности будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки: акмеологический подход

В статье раскрыта сущность понятий “творческая индивидуальность”, “творческая индивидуальность будущего дизайнера”; освещены научные подходы к пониманию феномена творчества как одного из основных концептов процесса формирования творческой индивидуальности в целом и будущих специалистов по дизайну в частности; очерчены особенности акмеологического подхода к процессу формирования творческой индивидуальности будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: “акме”, индивидуальность, креативность, личность, будущий дизайнер, профессиональное образование, развитие, творческая индивидуальность, творчество, формирование.

Dyachenko M. Formation of Creative Individuality of the Future Designer in the Process of Professional Training: Acmeological Approach

In the article the essence of the concepts “creative personality”, “creative personality of the future designer”; lit scientific approaches to understanding the phenomenon of creativity as one of the main concepts of the process of formation of the creative personality in General and the future of design professionals in particular; outlined features archeologicznego approach to the process of formation of creative individuality of the future designer in the process of professional training.

The problem of forming the creative individuality of the future designer currently becoming increasingly important, because creativity is one of the main features of professionals in this specialty. Successful, popular, competitive, professionally implemented can be like this designer who is a creative personality, capable of self-development and self-improvement, a person who feels it necessary to society.

Creativity is regarded as a personal characteristic, as the realization of man’s own individuality. Therefore, the creative process and is a manifestation of this individuality. Awareness of the future designer myself as a creative specialist contributes to its integrity as individuals, internal consistency, stability in difficult professional situations; at the same time, its harmonious self-concept supports a sense of their own creative individuality, uniqueness and originality.

Acmeological approach allows to highlight the structure of professional self-concept of personality is a system of integrated indicators: intelligence (level of development of mental operations, cognitive processes); emotionality (anxiety, resistance); motivating; social adaptability (the dynamics of self-esteem, formation of social attitudes, an indicator of socio-psychological adaptation and communicative qualities).

The formation of creative identity of the designer of the future, the development of his personality is one of the important tasks of professional training of specialists on design.

Key words: “acme”, individuality, creativity, personality, future designer, professional education, development, creative individuality, creativity, formation.

УДК 37–057.212+005.334

В. В. КОРНЕЩУК

доктор педагогічних наук, професор
Одеський національний політехнічний університет

УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано необхідність управління ризиками для забезпечення якості освітніх послуг і конкурентоздатності вищого навчального закладу на ринку таких послуг. Розглянуто різні підходи до визначення сутності понять “ризик”, “управління ризиками”, без узгодження яких у теорії ризик-менеджменту не можна забезпечити ефективно управління ризиками на практиці та підготовку менеджерів освіти до його здійснення.

Ключові слова: *ризик, управління ризиками (ризик-менеджмент), менеджер освіти.*

Економічні реалії зумовили виникнення ринку освітніх послуг і необхідність дотримання у вищих навчальних закладах принципів менеджменту для підвищення якості таких послуг і конкурування на їх ринку. Вивчення ризиків, із якими стикається ВНЗ, а також методів управління ними дають змогу адекватно оцінювати якість освітніх послуг, що надають студентам. Водночас моніторинг і вдосконалення системи управління якістю вищої освіти дають можливість удосконалювати практику управління ризиками, адже ефективний ризик-менеджмент надає ВНЗ суттєву конкурентну перевагу: споживачі освітніх послуг за інших однакових умов оберуть той заклад, керівництво якого усвідомлює свої ризики, вміє управляти ними та зберігати свій статус.

Треба констатувати, що всі стандарти менеджменту зорієнтовані, насамперед, на виробництво, тому дотепер відсутня теорія управління ризиками, повністю адаптована до освітньої сфери. Проте фахівці здійснюють активні наукові пошуки з проблем ризик-менеджменту в освіті.

Ризики в галузі освіти досліджують І. Абрамова, С. Білоусова, М. Біляєва, Ю. Зубок, Е. Ішаков, І. Каленюк, Т. Костюкова, В. Кравченко, О. Куклін, І. Лисенко, М. Медведєва, Н. Нікітін, А. Орел, А. Старостіна, В. Чупров, П. Щеглов та ін.

Мета статті – обґрунтувати необхідність управління ризиками для забезпечення якості освітніх послуг і конкурентоздатності вищого навчального закладу на ринку таких послуг.

Варто зазначити, що в науковій літературі наявні чисельні, подекуди суперечливі погляди щодо визначення сутності понять “ризик”, “управління ризиками”, що негативно впливає на практику такого управління, зокрема у ВНЗ.

Так, ризик тлумачать як: звернення до діяльності за відсутності впевненості в досягненні її мети [3, с. 125]; ситуативні дії суб’єкта, реалізація яких пов’язана з елементами небезпеки та неуспіху [4, с. 302]; ситуативну

характеристику діяльності соціальних об'єктів, що полягає в невизначеності її результату та можливості несприятливих наслідків [1, с. 621].

Т. Удовицька визначає ризик за допомогою таких ознак: специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності, тобто вибір дії, результат якої визначається випадком; безпосередню дію (діяльність суб'єкта) із сподіванням на позитивний результат; дію в незрозумілій, невизначеній обстановці, тобто дію за наявності небезпеки, загрози; імовірність негативного характеру наслідків яких-небудь подій (імовірність помилки або неуспіху в ситуації з декількома альтернативами; збиток, пов'язаний з реалізацією рішення; можливість небажаних наслідків через дію випадкових факторів; подія, настання якої передбачає певні втрати) [6].

А. Старостіна, В. Кравченко також вважають ризик комбінацією таких елементів, як певна подія, її ймовірність і наслідки. У такому розумінні ризик ВНЗ – це сукупність подій, що впливають на його діяльність, імовірності виникнення цих подій та наслідки, які унеможливають досягнення запланованих цілей у конкретних напрямках діяльності освітньої установи. Отже, автори розглядають ризик як ризик недосягнення конкретної мети в певній галузі діяльності (або в певному підрозділі) внаслідок можливої події [5].

Щодо поняття “управління ризиками” (ризик-менеджменту), то його використовують у широкому й вузькому розумінні. В широкому розумінні “управління ризиком” є мистецтвом і наукою про забезпечення умов успішного функціонування будь-якої виробничо-господарської одиниці в умовах ризику. У вузькому розумінні – це процес розробки та впровадження програми зменшення будь-яких збитків, що виникають випадково [8, с. 6–7]. Якщо говорити про управління ризиками в навчальному закладі, то його розкривають через комплекс управлінських дій та заходів, що здійснюють менеджери навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення (яке матиме найкращий наслідок з найбільшою ймовірністю) з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні або негативні наслідки [7, с. 27].

Процес управління ризиками у ВНЗ відбувається поетапно: визначають контекст ризику – стратегічні й тактичні цілі ВНЗ, збитки; виявляють ризики та оцінюють їх імовірність і наслідки; ранжують ризики; відшуковують методи та стратегії впливу на ризики; оцінюють економічну ефективність управління ризиками [5].

Є. Опфер наголошує, що внутрішні ризики ВНЗ залежать від суб'єктів управлінської діяльності – менеджерів освіти, які мають певні повноваження (ці повноваження можуть розповсюджуватися на весь освітній заклад або на його окремі структурні підрозділи, певних фізичних осіб тощо) та приймають управлінські рішення, що дає змогу говорити про рівні управління ризиками. Так, залежно від рівня ризику й від того, на які об'єкти поширюються його наслідки, відповідальність за прийняття управлінського рішення у ВНЗ варто розподіляти за рівнями управління: рівнем ВНЗ, рівнем факу-

льтету або кафедри, рівнем окремого викладача тощо. Кожному з означених рівнів відповідає певний об'єкт (особи й соціальні групи, які "відчувають" наслідки прийнятих рішень) і суб'єкт (конкретна особа, суспільний орган, що прийняли та втілили певне рішення) ризику [2].

У межах статті найбільший інтерес становлять виокремлені внутрішні ризику ВНЗ – ризику, зумовлені діяльністю внутрішніх зацікавлених сторін (студентів, викладачів та інших співробітників, ректорату та різних управлінських структур), а саме: кадрові, контингент-ризик, імідж-ризик, процесуальні, організаційні, інноваційні, техніко-виробничі ризику тощо [2].

Так, кадрові ризику пов'язані із "старінням" кадрів, що призводить до нездатності професорсько-викладацького складу оперативно реагувати на зміни в системі вищої освіти, її стандартів, застосовувати нові педагогічні технології тощо. Щодо допоміжного персоналу, то його плинність може призводити до прийняття на роботу до ВНЗ некваліфікованих фахівців.

Зміна якісних і кількісних характеристик вступників призводить до контингент-ризиків, наслідками яких можуть стати закриття певних спеціальностей або напрямів підготовки, скорочення окремих викладачів або цілих кафедр, зміни в освітніх програмах і зниження якості вищої освіти.

Імідж-ризик визначаються суспільною думкою про ВНЗ, яка формується на основі рівня контингенту студентів, професійного рівня професорсько-викладацького складу, матеріально-технічної бази ВНЗ, затребуваністю випускників на ринку праці тощо.

Процесуальні ризику пов'язані з реалізацією у ВНЗ навчально-виховного процесу, науково-дослідницької діяльності, їх інформатизацією, вивченням вимог студентів і роботодавців до випускників освітнього закладу тощо.

Помилки керівників різного рівня управління (наприклад, недоцільне делегування повноважень, незнання або недотримання працівниками ВНЗ посадових інструкцій, невідповідальне ставлення до виконання посадових обов'язків, недостатній контроль за виконанням прийнятих рішень тощо) призводять до організаційних ризиків.

Інноваційні ризику породжуються безпосередньо впровадженням у ВНЗ різноманітних інновацій, серед яких: нові освітні стандарти, проекти, освітні технології, навчально-методичне та технічне забезпечення тощо.

Техніко-виробничі ризику пов'язані з нанесенням збитків довкіллю, виникненням аварій, пожеж тощо. Їх наслідками можуть бути завдання шкоди здоров'ю студентів, співробітників ВНЗ та іншим особам.

Ризик-менеджмент у ВНЗ передбачає розробку Декларації з управління ризиками та Програми управління ризиками. Так, Декларація з управління ризиками є документом, у якому відображено стратегію освітнього закладу щодо ризик-менеджменту, визначено повноваження різних структурних підрозділів і менеджерів освіти щодо його здійснення. Програма управління ризиками висвітлює напрями діяльності ВНЗ, його стра-

тегічні та тактичні цілі; імовірність і наслідки ризиків; мапу ризиків; методи впливу на них; економічну ефективність управління ризиками тощо.

Висновки. Реалізація всіх процесів життєвого циклу ВНЗ відбувається в умовах постійного ризику, що зумовлює необхідність управління ними. Ризик-менеджмент передбачає: розробку системи заходів, спрямованих на попередження та профілактику ризиків; мінімізацію негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики діяльності навчального закладу; раціональне використання ситуації ризику для отримання додаткових доходів або інших переваг. Постійний аналіз усіх напрямів діяльності навчального закладу дасть змогу менеджеру освіти своєчасно вживати заходи щодо запобігання загроз зовнішнього та внутрішнього середовища, знизити витрати ризикового рішення та збільшити можливості навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Енциклопедичний словник з державного управління / [уклад. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощанського, Ю. П. Сурміна]. – Київ : НАДУ, 2010. – 820 с.
2. Опфер Е. А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в ВУЗе / Е. А. Опфер // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 84–91.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с.
4. Психологічна енциклопедія / [автор-упоряд. О. М. Степанов]. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Старостина А. А. Риск-менеджмент в высшей школе / А. А. Старостина, В. А. Кравченко // Актуальные проблемы бизнес-образования : материалы X Международ. научно-практ. конф. (г. Минск, 27–28 апреля 2011 г.). – Минск, 2011. – С. 243–245.
6. Удовицька Т. А. Проблеми у функціонуванні системи вищої освіти: аналіз можливих ризиків / Т. А. Удовицька // Грані : науково-теоретичний та громадсько-політичний альманах. – Дніпропетровськ : Грані, 2012. – № 1 (81). – С. 134–137.
7. Черненко Н. Н. Современные аспекты управления рисками в учебном заведении / Н. Н. Черненко // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – 2015. – № 4. – Łódź : Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności. – С. 22–28.
8. Чернова Г. В. Практика управления рисками на уровне предприятия / Г. В. Чернова. – Санкт-Петербург : Ин-т страхования, 2000. – 170 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Корнешук В. В. Управление рисками в высших учебных заведениях

В статье обоснована необходимость управления рисками для обеспечения качества образовательных услуг и конкурентоспособности высшего учебного заведения на рынке таких услуг. Рассмотрены разные подходы к определению понятий “риск”, “управление рисками” в теории риск-менеджмента, без согласования которых невозможно обеспечить эффективное управление рисками на практике и подготовку менеджеров образования к его осуществлению.

Ключевые слова: *риск, управление рисками (риск-менеджмент), менеджер образования.*

Korneschuk V. Management of Risks in Higher Education Institutions

The article presents the explanation management of risks necessity for quality security of educational services and competitive ability of university on the market for such services. Different approaches to determination of essence such definitions as “risk”, “management of risks” are also considered. It’s impossible to provide effective management of risks on

practice and preparation of educational managers to its implementation without their consistency in management of risks theory. The article presents analysis of internal university risks, caused with activity of internal stakeholders (students, lecturers and other cooperators, rector and different management structures), including: personnel, contingent risks, image risks, procedural, organizational, innovative, technical and industrial risks. Management of risks is providing: system development activities directed on caution and prevention of risks; minimization the negative effects that can impede to risks of institution activity; efficient using of risk situation for getting additional income or other advantages. Regular analysis all directions of educational establishment activity will afford educational manager in due course use events as to the prevention of threatenings in external and internal surrounding, reduce costs of risk decision and increase opportunities in the institutions. Risk management in university requires working Declaration in management of risks (shows the strategy of educational establishment in risk management, defines responsibilities of different structural subsections and educational managers in the process of realization) and Program of risk management (attempts to elucidate the directions of High School activity, strategic and tactical goals; probability and consequences of risks; the map of risks; methods of influence on them; economic effectiveness management of risks).

Key words: *risk, management of risks, educational manager.*

УДК 37.013.32+659.7.08

Г. А. ЛЕЩЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОЇ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті розкрито сутність фізичної та психофізіологічної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Надано рекомендації з формування в курсантів мотивації до самостійної рухової активності. З'ясовано можливості засобів фізичної підготовки у формуванні психологічної стійкості майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Запропоновано методику проведення вправ і тренувань для розвитку професійно важливих психологічних якостей майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіатранспорті.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, фахівець з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, психологічна стійкість, фізичні навантаження, засоби фізичної підготовки.

Сучасна дійсність характеризується підвищеною непередбачуваністю, непрогнозованістю та зростанням кількості ризиків техногенного й соціального характеру. Особливо помітно проявляються тенденції до збільшення кількості та масштабів надзвичайних ситуацій. Характерними особливостями аварій і катастроф є раптовість, швидкоплинність, масовість людських втрат, різноманітність вражаючих факторів тощо.

Не винятком є й надзвичайні ситуації на авіаційному транспорті. Експерти Міжнародної організації цивільної організації (ІСАО) вважають основною причиною авіаційних подій “людський чинник”. Цим пояснюють високі вимоги до авіаційних фахівців у аспекті не лише знань техніки, настанов і керівних документів, а й до фізичної та психофізіологічної підготовки, що визначає їх надійну роботу в умовах професійної діяльності.

Одним із видів діяльності випускників Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету є оперативно-тактична діяльність з ліквідації наслідків авіаційних подій. Цей вид діяльності безпосередньо становить ризик для життя, оскільки пов'язаний з можливістю роботи в різних умовах екстремальних впливів.

Ефективність діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті значною мірою визначається рівнем розвитку професійно важливих якостей. Для ефективного виконання аварійно-рятувальних і аварійно-пошукових робіт, зокрема і в ситуаціях, що загрожують життю, вирішальну роль відіграє фізична та психофізіологічна підготовка, яка визначає готовність до усвідомлених, упевнених і ефективних дій у надзвичайних ситуаціях.

Результати наукових досліджень свідчать, що впродовж навчання у ВНЗ спостерігаються позитивні зміни фізичних і психофізіологічних показників майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій [5]. У працях Ю. Антошківа, Ю. Петришина вказано на існування статистично достовірних взаємозв'язків між показниками загальної та спеціальної фізичної підготовленості майбутніх рятувальників [1]. Дані, що отримали А. Ковальчук та Ю. Антошків, доповнюють встановлений взаємозв'язок, але в ширшому аспекті – між успішністю курсантів у навчанні та їхньою фізичною, пожежно-рятувальною підготовленістю [3].

Про високий кореляційний взаємозв'язок між рівнем професійної та фізичної підготовленості курсантів свідчать і результати спеціальних досліджень [2; 4].

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що, не зважаючи на значний внесок учених у розробку проблеми професійної підготовки фахівців ризиконебезпечних професій, системні дослідження процесу фізичної та психофізіологічної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті у ВНЗ відсутні.

Мета статті полягає в розкритті сутності процесу фізичної та психофізіологічної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

Виховання активного, професійно й фізично підготовленого, психологічно стійкого фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, чия діяльність пов'язана зі значними психоемоційними та фізичними навантаженнями, є істотною ланкою як загальної концепції освіти, так і відомчих стандартів якості випускників навчальних закладів, що їх готують. Однією із сфер, що сприяють формуванню базової професійної та особистісної якості в курсантів – психологічної стійкості – є фізична культура.

Фізична культура має потужний потенціал формування особистості, але він повинен бути затребуваний конкретною особистістю. Основу фізичної культури особистості курсанта становить перехід від організованих форм занять до індивідуальних, регулярних самостійних занять руховою діяльністю. Це завдання є досить актуальним у сучасній педагогічній науці. У межах дослідження проблеми формування професійної надійності ми розглянули питання підвищення мотивації майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті до спортивної та фізкультурно-оздоровчої діяльності й формування (за допомогою останньої) психологічної стійкості особистості курсантів.

Основними рекомендаціями з цієї проблеми є такі. По-перше, для посилення мотивації до фізкультурно-спортивної діяльності в курсантів треба орієнтуватися на бажані ними види спорту. По-друге, для оптимізації освітнього процесу з фізичної культури варто враховувати, щоб використовувані види фізкультурної діяльності сприяли розвитку не тільки фізичних, а й таких особистісних соціально-психологічних якостей, як упевненість у влас-

них можливостях, наполегливість, здатність до роботи в команді, самостійність і комунікативність. По-третє, мотивуючи курсантів до здоров'язбеігаючої діяльності, треба формувати їх уявлення про професійне здоров'я, яке пов'язане з професійною придатністю, професійною успішністю, професійним довголіттям. І, нарешті, необхідно, щоб якомога ширший спектр фізкультурної діяльності, що використовують у навчальному процесі, зумовлював розширення кола інтересів курсантів у цій сфері.

Вищевикладене повною мірою стосується і курсантів інших льотних спеціальностей. Проте вважаємо, що курсанти, які навчаються за спеціалізацією "Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті", мають бути залучені до рухової діяльності набагато активніше, порівняно з курсантами інших спеціальностей. Необхідні вміння та навички в майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті закладають під час професійної підготовки в льотному ВНЗ, що й дає змогу успішно застосовувати їх у екстремальній ситуації. Для визначення отриманих практичних навичок аварійно-рятувальної діяльності може слугувати змагальна діяльність як у галузі загальної та спеціальної фізичної підготовки, так і в галузі професійно-прикладної фізичної підготовки. Найбільш доцільною для перевірки професійних навичок, на нашу думку, є практика змагань із таких видів спорту: скелелазіння, подолання смуги перешкод, змагання в силових і легкоатлетичних дисциплінах, єдиноборства. Основними компонентами ефективного виконання вправ майбутніми фахівцями з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті є прояви швидкості, сили та спритності як комплексної координаційної якості.

При підготовці до майбутньої професійної діяльності курсантів, що навчаються за спеціалізацією "Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті", необхідно враховувати низку положень про формування індивідуальної структури морфофункціональних властивостей і рухових якостей та про реалізацію специфічних і індивідуальних психофізіологічних особливостей на основі диференційованого підходу до оцінки їх підготовленості.

Не менш важливою за фізичні якості для забезпечення ефективної професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті є психологічна стійкість. Для дослідження процесу формування психологічної стійкості варто детально розглянути такі аспекти.

Крім вказівки на важливість наявності цієї психологічної якості у фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, конкретної, цілеспрямованої та наповненої практичним змістом методики її формування немає. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що дотепер немає повного розуміння внутрішнього механізму дій, що виконують у критичних ситуаціях.

Разом із тим, відомо, що основу психологічної стійкості особистості визначають три аспекти: стійкість (стабільність), урівноваженість (відповідність) і опірність (резистентність). Отже, необхідно з'ясувати, які осо-

бистісні якості формуються на тих чи інших навчально-тренувальних заняттях із фізичної культури, і в подальшому використовувати найбільш дієві форми та види психофізіологічної підготовки.

Важливість розвитку психологічної стійкості в курсантів, що навчаються за спеціалізацією “Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті”, засобами фізичної культури зумовлена тим, що в складних обставинах об’єктивна й суб’єктивна складність виконання стандартного (з погляду спеціальної фізичної підготовки) завдання значно зростає. У реальній професійній обстановці стандартні вправи стають потенційно небезпечними для життя, погано стандартизованими, мало передбачуваними та індивідуально неповторними. Фактично йдеться про поєднання складності власне рухової дії, невизначеності, новизни, несподіванки та безпеки.

У реальні професійні ситуації практично завжди привносяться елементи новизни, несподіванки або невизначеності. Навіть невеликих змін достатньо, щоб зробити малоефективними дії, за загальною схемою цілком придатні для певної ситуації. Зміна просторово-часових параметрів, внутрішнього стану фахівця порушує функціонально-орієнтувальні зв’язки в алгоритмі поведінки, викликає неузгодженість із наявною в пам’яті моделлю умов дії. Ситуація стає суб’єктивно невизначеною, коли минулий досвід при його стереотипному повторенні не може бути достатнім для успішної дії в реальних змінених обставинах. Минулий досвід дій необхідно оперативно пристосувати до нових наявних умов. Для цього потрібне не автоматичне, пасивне, а активне – психологічне орієнтування. Воно сприяє встановленню орієнтовних ситуативних подразників, суттєвих для виконання дії в певній ситуації.

Якщо операції орієнтування сформовано недостатньо або ослаблено, то дії починають виконувати за окремими умовними подразниками, без урахування ситуації в цілому, що є головною причиною їх помилковості. Тільки на основі цілісного розуміння механізму взаємодії суб’єкта дії з об’єктивною технологією та умовами діяльності можна домогтися ефективних результатів тренувань фахівців з аварійного обслуговування авіаційному транспорті. В іншому випадку навіть добре засвоєні професійні знання, доведені до автоматизму професійні дії, відмінні рухові здібності в результаті можуть виявитися неефективними при виконанні рятувальної операції.

Важливо зазначити, що в системі психофізіологічної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті засобами фізичної культури повинен бути присутній елемент прямого психологічного впливу при формуванні необхідних професійних і особистісно значущих якостей.

Психологічні вправи й тренування є системою багаторазових повторень спеціальних дій і вчинків з метою формування в курсантів необхідних особистісних якостей та підвищення психологічної надійності колективу.

У процесі експериментального дослідження ми застосовували психологічні вправи й тренування, що включають:

- вправи й тренування на спеціальних тренажерах, імітаторах;
- вправи з подолання спеціальних смуг перешкод, загороджень, завалів і водних рубежів;
- вправи з перенесенням постраждалого за допомогою спеціального обладнання та підручних засобів;
- психологічні вправи для розвитку пізнавальних, емоційних і вольових якостей;
- соціально-психологічні тренування, рольові ігри, тренінги по згуртуванню професійної групи, формуванню психологічної сумісності та злагодженості.

Проведені вправи й тренування дають можливість розвивати потрібні психологічні якості одночасно з формуванням умінь і навичок, пов'язаних із освоєнням дій, прийомів і операцій, необхідних для виконання діяльності в складі структурних підрозділів рятувальних служб.

Варіант методики проведення вправ і тренувань передбачає таку послідовність:

- на першому етапі створюють психологічну установку на розуміння майбутньої діяльності та збуджують професійний інтерес;
- на другому етапі відбувається ознайомлення з алгоритмами правильних дій на конкретному прикладі;
- третій етап супроводжується зовнішньої промовою. Промовляючи зміст повільно виконуваних дій, курсанти акцентують увагу на логіці та послідовності рухів, запам'ятовують взаємозв'язок окремих операцій. Гучне промовляння є засобом контролю правильності дій. При освоєнні навичок швидкість виконання операцій зростає, і мова фіксує лише найбільш важливі елементи. У міру того, як зовнішня мова стає перешкодою для нарощування швидкості виконання операцій, її виключають;
- четвертий етап – уявне промовляння. Відбувається формування професійних навичок і вмій з опорою на внутрішнє промовляння.

Операції подумки промовляють, потім окремі операції виконують разом, блоками, і відповідно до цього уявне промовляння припиняється, як тільки дії починають виконувати автоматично.

Також до змісту навчально-тренувальних занять із фізичної підготовки доцільно включати методики психофізіологічної саморегуляції (аутогенне тренування, ідеомоторне тренування, вольова регуляція ритму дихання тощо).

Висновки. Отже, можна зробити такі висновки:

1. Фізична культура у ВНЗ повинна забезпечувати для курсантів спеціалізації “Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті” формування фізичних, психофізіологічних якостей, а також психологічної стійкості особистості.

2. Методика проведення навчально-тренувальних занять із курсантами цієї спеціалізації повинна ґрунтуватися на предметному психологічному аналізі процесу вирішення конкретних тактичних завдань в умовах невизначеності та ризику. Це дасть змогу заздалегідь розкривати й передбачати можливі помилки й труднощі, які виникнуть у процесі роботи, і своєчасно їх попереджувати.

3. У контексті вирішення майбутнім фахівцем з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті професійного завдання в умовах невизначеності та ризику предметом навчання повинні бути: освоєння дій, оцінка ситуації, прийняття рішення, планування, контроль і корекція.

4. Ефективність професійної діяльності фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті визначають його психологічною стійкістю, причому остання повинна бути сформована засобами різноманітної рухової діяльності, наближеної до реальної професійної. Тому професійна підготовка курсантів повинна включати різнобічну загальну та спеціальну фізичну підготовку, професійно-прикладну фізичну підготовку та психологічний тренінг (формування впевненості, наполегливості, самостійності, здатності долати перешкоди, досягати мети тощо).

Список використаної літератури

1. Антошків Ю. М. Взаємозв'язок рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості в системі професійно-прикладної фізичної підготовки перемінного складу вищих закладів освіти Міністерства надзвичайних ситуацій / Ю.М. Антошків, Ю. В. Петришин // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. – Львів : Українські технології, 2004. – Т. 3. – С. 6–10.

2. Гоншовський В. М. Стан сформованості змісту та підходи до оптимізації фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій / В. М. Гоншовський // Молода спортивна наука України : анотації, зміст та допоміжні індекси + зб. наук. праць на CD. – Львів : Українські технології, 2007. – Вип. 11. – С. 12.

3. Ковальчук А. М. Взаємозв'язок успішності курсантів Львівського інституту пожежної безпеки МВС України з фізичної, пожежно-рятувальної та військової підготовки в системі фахової освіти / А. М. Ковальчук, Ю. М. Антошків // Удосконалення фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки курсантів ВВЗ МВС України : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 122–127.

4. Морозов С. А. Физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений радиационной, химической и биологической защиты : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Морозов ; Воен. ин-т физ. культуры. – Санкт-Петербург, 2000. – 23 с.

5. Овчарук І. С. Система фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 24.00.02 / Ігор Степанович Овчарук ; Львівський державний університет фізичної культури. – Львів, 2008. – 215 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Лещенко Г. А. Отдельные аспекты физической и психофизиологической подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте

В статье раскрыта сущность физической и психофизиологической подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте. Даны рекомендации по формированию у курсантов мотивации к самостоятельной двигательной активности. Выявлены возможности средств физической подготовки в

формировании психологической устойчивости будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте. Предложена методика проведения упражнений и тренировок для развития профессионально важных психологических качеств будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиатранспорте.

Ключевые слова: *профессионально-прикладная физическая подготовка, специалист по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте, психологическая устойчивость, физические нагрузки, средства физической подготовки.*

Leshchenko G. The Definite Aspects of the Physical and Psycho Physiological Training of the Future Specialists in Air Emergency Service and Safety

There has been made an attempt to disclose the essence of the physical and psycho physiological training of the future specialists in air emergency service and safety. It has been cleared out to effectively perform the emergency rescue works, including the situations in danger of human life the determinant role plays the physical and psycho physical training, which defines the preparedness for conscious, confident and effective actions in emergency situations. The article gives the recommendations to form the cadets' motivation for the future independent motion activity. It has been noticed in the process of training for the future cadets' professional activity the learners in specialty of "Air emergency service and safety" one should take into consideration the theses: a) about the forming the individual structure of morpho-functional features and motion values; b) about the realization of the specific and individual psycho physiological peculiarities based on the differential approach measuring the level of their preparedness. The possible means of the physical training when forming the psychological stability of the future specialists in air emergency service have been cleared out. It has been noticed that psychological exercises and trainings represent the system of the multiple successions of the special actions and deeds aiming to form the cadets' necessary individuality values and to increase the psychological reliability of the team. The methods to perform exercises and trainings to develop the professionally important psychological features of the future specialists of air emergency service have been suggested.

Key words: *professionally applied physical training, specialists in air emergency service, psychological stability, physical exercises, means of physical training.*

УДК 378.147:358.4

О. Г. МАРЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський університет Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба

АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО УМОВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті доведено актуальність проблеми адаптації курсантів до умов освітнього середовища вищого військового навчального закладу. Уточнено суть понять “середовище”, “адаптація” в біологічному, психологічному, філософському, соціальному, педагогічному аспектах. Визначено етапи адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу: орієнтувальна, нестійке пристосування, відносно стале пристосування. Стверджено, що довузівська військова підготовка молоді, належна психолого-педагогічна підтримка сприяють адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

Ключові слова: адаптація, середовище, умова, етап, освітнє середовище, вищий військовий навчальний заклад, курсант, офіцер, викладач.

Вищий військовий навчальний заклад є специфічним тимчасовим середовищем, де реалізується функція військово-професійного формування особистості майбутнього військового фахівця. Освітнє середовище вищого військового навчального закладу як комплекс засобів навчання та сукупності суспільно-матеріальних умов безпосередньо та опосередковано впливає на особистість курсанта в процесі військово-професійної освіти. Особливістю освітнього середовища вищих військових навчальних закладів, на відміну від цивільних вишів, є те, що в ньому проходить вся життєдіяльність курсантів: освіта, позааудиторна діяльність, дозвілля, реалізуються формально-рольові та міжособистісні стосунки.

Ми вважаємо, що освітнє середовище є прообразом реального військово-професійного середовища армійського підрозділу, в якому взаємодіють усі категорії особового складу (командири, офіцери, представники соціально-психологічної служби, сержанти, рядові). Тому проблема розвитку адаптаційного процесу щодо входження курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу, на наш погляд, є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці розглядають проблему формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах у соціокультурному (О. Жежера, М. Нещадим), полікультурному (О. Зеленська), дидактичному (П. Стефаненко), навчально-інформаційному (А. Каленський), ергономічному, валеологічному (П. Дихан, В. Кукушин), терапевтичному (В. Ликова), здоров'язбережувальному (Н. Нечипор) аспектах, тісно пов'язаних із проблемами адаптації особистості.

Мета статті полягає в уточненні суті понять “адаптація” та “освітнє середовище вищого військового навчального закладу”, визначенні етапів процесу адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

У визначенні суті поняття “освітнє середовище” ми звернулися до трактовки поняття “середовище” в широкому науковому контексті, оскільки середовище є інтегративним новоутворенням, різні аспекти якого досліджують у природничих науках, філософії, психології, соціології, педагогіці.

Так, у біології під середовищем розуміють комплекс навколишніх умов, що прямо або опосередковано впливають на життєдіяльність організму та забезпечують продовження роду [1].

У філософському розумінні суть поняття “середовище” пов’язана з ознаками таких світоглядних понять, як “буття”, “умови”, “світ”, “дійсність”, “реальність”, “оточення” [2].

У соціологічному аспекті середовище розкривають через такі поняття, як “соціальна дійсність”, “соціальні групи”, “соціальна взаємодія”, “суспільні умови”, “політична сфера”, “сфери суспільного життя”. Питання середовища розглядають також у теорії та практиці соціалізації особистості, методологічно значущим у яких є положення про те, що соціальна визначеність розвитку особистості не є результатом пасивного сприйняття особистістю впливів середовища, а є активним протистоянням йому та взаємодія з ним [3].

У психологічних дослідженнях термін “середовище” визначено у вигляді “психологічного середовища”, “зовнішнього середовища”, “внутрішнього середовища” через такі категорії, як: “поле активності особистості”, “сфера діяльності особистості”, “зона актуального розвитку, найближчого розвитку особистості”, “ситуація”, “взаємодія”, “взаємовплив” [4].

У широкому розумінні освітнє середовище є різноманітним, різнорівневим світом, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, ставлення до людей, природи, навколишньої дійсності. У вужчому значенні йдеться про освітнє середовище навчального закладу, що інтегрує освітній процес, зміст навчального матеріалу, взаємодію суб’єктів освітньої діяльності в певному педагогічному просторі.

Щодо адаптації, то вчені розглядають соматичні, психологічні, соціальні, педагогічні аспекти адаптації. Так, у біології, медицині, екології поняття “адаптація” пов’язано з пристосуванням організму до умов навколишнього середовища. Як правило, адаптація організмів до змін у навколишньому середовищі відбувається протягом декількох поколінь.

У психологічній галузі під сенсорною адаптацією розуміють пристосовану зміну чутливості аналізатора залежно від інтенсивності дії на орган. Глибоким і змістовним до визначення адаптації є підхід Ж. Піаже, який розглядав зазначений процес як: 1) початкове відношення індивіда та середовища, в якому діє та до якого пристосовується індивід; 2) гомеостатичне врівноваження; 3) процес, спрямований на досягнення гомеостазу [5].

Аналогічну думку висловлює Г. Балл [6], який вважає, що психологічна адаптація зорієнтована на збереження та утворення певних характерологічних особливостей індивіда в умовах урівноваження з динамічними умовами середовища. На кшталт біологічної коадаптації в системі “організм – середовище” психологічна адаптація охоплює як індивіда, так і середовище, реалізуючись через пристосування індивіда до середовища та середовища до самого себе.

У соціології адаптацію визначають як процес і результат інтеграції людини до соціального середовища та розглядають у єдності ціннісно-нормативних, діяльнісних, психофізіологічних і соціально-психологічних аспектів, що взаємопов’язані та постійно взаємодіють [7].

Успішність соціальної адаптації залежить від мети та ціннісних орієнтацій людини, визначає когнітивну сферу та характер, періодичну зміну діяльності людини, впливає на формування самосвідомості, рольової поведінки, здатності щодо самоконтролю, самообслуговування, адекватного зв’язку з оточенням.

Залежно від мотивації, структури потреб людини розрізняють активну адаптацію, для якої характерний переважно дієвий вплив особистості на соціальне середовище, та пасивну, для якої характерне безсумнівне (некритичне) прийняття цілей та ціннісних орієнтацій групи, до якої належить людина (конформізм). Соціальний конформізм характеризують виробленням виконавського стилю поведінки, регламентованістю мислення та діяльності. Такий підхід до процесу соціальної адаптації не сприяє створенню належних умов для розвитку вольової сфери особистості, здатності проявляти вольові зусилля, процесів прийняття відповідальних рішень у ситуації вибору із загрозою для життя.

Зазначимо, що соціальна адаптація, пов’язана з процесом і результатом активного сприйняття індивідом певного соціального досвіду, є одним із факторів професіоналізації, що полягає у формуванні готовності молоді людини до виконання професійних обов’язків, активним включенням до професії, пристосуванням людини до професії, умов праці, нового колективу, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності, професійної Я-концепції особистості (студента, курсанта, викладача, фахівця у певній галузі), необхідних професійно значущих якостей та побудові нових соціально-професійних зв’язків.

У педагогіці актуальною є трактування адаптації як механізму, пов’язаного із зміною раніше набутих людиною знань, умінь і навичок відповідно до нової ситуації. У дидактиці під адаптацією розуміють спрощення тексту для початківців.

В. Подільський [8] виокремив такі стадії процесу педагогічної адаптації: 1) порушення адаптації внаслідок зміни широкого спектра умов на початку навчання у вищому навчальному закладі; 2) мобілізація особистісних можливостей для відновлення адаптації в нових умовах; 3) остаточна адаптація до нових умов, яка може бути або позитивною, або негативною. Як

правило, негативна адаптація призводить до зриву та відмови від діяльності. Порушення адаптаційного процесу пов'язане з проявами психічного відчуження особистості, ознаками яких є намагання позбавити себе контактів із навколишнім соціальним середовищем, занурення у світ власних переживань, психосоматичних розладів, асоціальною девіантною поведінкою.

Близькою до проблеми адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу є проблема розвитку соціально-психологічного процесу професійної адаптації, яка супроводжується соціальною адаптацією людини, що навчалася у вищому навчальному закладі, закінчила вищий навчальний заклад, розпочала практичну діяльність за фахом. Професійна адаптація супроводжується індивідуальним розвитком особистості, вирішенням суперечностей між уявленнями про майбутню професійну діяльність та реальною загальноосвітньою та освітньою фаховою підготовкою й характером реальних вимог практики [9].

Слушною в контексті статті є висновок М. Левченка [10] про те, що на процес адаптації впливає рівень підготовки молодшої людини до вступу у вищий навчальний заклад, об'єктивного уявлення про майбутню професію, сформованості дій, пов'язаних із самостійною навчальною працею, ставлення до обраної професії з боку батьків, членів сім'ї, інших близьких людей із оточення студента, комфортності психологічного мікроклімату в найближчому оточенні молодшої людини, взаємин із керівництвом, викладачами, одногрупниками, самооцінки особистості (невиправдано занижена самооцінка гальмує процес адаптації), самопочуття й частоти появи тривожних станів.

Для безболісної адаптації тих, хто навчається та виховується, О. Скрипченко [11, с. 32] радить педагогам спиратися на положення, напрацьовані в кібернетиці, а саме: 1) про здатність технічних пристроїв і систем до мінливих умов навколишнього середовища та внутрішніх змін у системі; 2) можливість двоякого відгуку системи на зовнішній вплив; 3) можливості системи щодо самоналагоджування.

Тож, узагальнюючи вищенаведене, зазначимо, що поняття “адаптація” є загальною категорією наук, які розглядають діяльність і поведінку особистості.

Лінія діяльності та поведінки офіцера (від лат. *officium* – служба, посада) офіційно визначена посадовим статусом, військовим званням, формою одягу та військовими відзнаками, кодексом честі офіцера. Науковці В. Афанасенко, Е. Дуб, Ю. Калагін, В. Кислий, О. Сивак, Ю. Широбоков, В. Ягупов відзначають, що професійне середовище офіцера спрямоване на майже повне поглинання його життєвої активності, адже зазвичай офіцер має значно менше позапрофесійних контактів, ніж більшість цивільних фахівців.

Організація освітнього середовища вищого військового навчального закладу має задовольняти таким вимогам:

– обов'язкове виконання вимог військових Статутів, у яких регламентовано всі дії військовослужбовців;

- обов'язкова первинна військова підготовка курсантів;
- цілодобово регламентований військовий режим вищого військово-навчального закладу протягом усіх років навчання;
- різновіковий склад курсантських груп із різною професійною мотивацією, соціальним походженням, різними рівнями загальноосвітньої підготовки;
- строге дотримання принципу єдиної команди та службової субординації як у педагогічному процесі, так і поза ним;
- обов'язкове дотримання загальноновстановленого розпорядку дня, що регламентує практично весь час курсантів;
- проживання в гуртожитках казарменого типу, що супроводжується систематичним контролем за поведінкою та діяльністю курсантів;
- невеликий термін особистого часу курсантів, який, як правило, вони проводять у межах вищого військового навчального закладу;
- проходження курсантами протягом усього періоду навчання військової служби, яка водночас є й практикою використання знань і вмінь, отриманих під час навчання.

Унаслідок проведеного опитування встановлено, що на момент вступу до вищого військового навчального закладу курсанти відчують труднощі: у фізіологічному пристосуванні до умов нового середовища (80% курсантів); у психологічній адаптації – 90%, у соціальній адаптації 100%, причому входження до військового колективу супроводжується труднощами в 75% опитаних, звикання до жорсткого лінійного підпорядкування командирам – у практично 100% курсантів; 70% курсантів мають проблеми у звиканні до нових умов навчання.

За даними спостережень [12], адаптація курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу найінтенсивніше відбувається протягом першого курсу. Помічено, що наприкінці першого семестру в курсантів погіршується самопочуття, знижується активність, але в другому семестрі вони нормалізуються.

Спостереження за курсантами підтверджують, що первинна адаптація проходить легше в курсантів, які мають належну фізичну підготовку, комунікаційні навички, добре розвинені вміння вольової регуляції та емоційну стійкість. Як правило, це – курсанти, які мають військовий досвід, проходили строкову військову службу, військову службу за контрактом. Разом із цим, певні переваги в навчально-пізнавальній сфері мають курсанти – випускники загальноосвітніх шкіл.

На наш погляд, найбільш легко проходить процес адаптації в курсантів – випускників ліцеїв із підсиленою фізичною та військовою підготовкою, випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів із первинною військовою підготовкою. За даними експертної оцінки, такі курсанти в 2,5 рази краще проходять процедуру професійного відбору, в 1,85 разів (у відсотковому відношенні) їх більше зараховують.

У “Енциклопедії освіти” [7] зазначено, що в психофізіологічній адаптації курсанта до освітнього середовища вищого військового навчального закладу можна виділити такі етапи:

– орієнтувальний, що супроводжується бурхливою реакцією всіх підсистем людини (соматичної, психологічної, соціальної) на складний комплекс нових впливів (тривалі фізичне навантаження, психічне напруження, зміна соціального статусу). Зазначимо, що з цим комплексом впливів абітурієнт вищого військового навчального закладу стикається під час вступних іспитів, а в разі вступу – під час проходження курсу молодого бійця. Саме в цей час адаптація супроводжується найбільшою втратою особистісних ресурсів, утомою та перевтомою;

– нестійке пристосування, коли організм інтуїтивно шукає та знаходить близькі до оптимальних варіанти реакцій на ці впливи;

– відносно стале пристосування, коли всі підсистеми особистості знаходять оптимальні реакції на зовнішні впливи.

З метою полегшення психологічної адаптації командири курсантських підрозділів, викладачі кафедр мають у процесі повсякденного спілкування з курсантами вивчати індивідуально-психологічні особливості кожного навчуваного та на цій основі виробляти конкретні прийоми та методи проведення занять, які забезпечують найбільш сприятливі умови для формування професійних психічних якостей, знань, умінь, навичок, необхідних для виконання військово-професійної діяльності.

З погляду особистісно зорієнтованого підходу курсант вищого військового навчального закладу має не тільки отримати певну суму знань, а й головне, має оволодіти досвідом “бути особистістю”, здійснення функцій особистісного розвитку: самовизначення, рефлексії, визначення ціннісно-сміслової сфери, вольової регуляції, відповідальності, автономії, креативності.

Результати досліджень свідчать про те, що за умови системної оцінки всіх напрямів психологічного забезпечення особистісно зорієнтований підхід дає змогу на 20–40% підвищити ефективність професійної діяльності військових фахівців, продовжити професійне (приміром, льотне) довголіття на 2–3 роки, знизити аварійність роботи на військовій техніці за людським фактором у 1,5–2 рази, отримати економічний ефект, більший у 45 разів. Наведені дані є значущими показниками, що засвідчують адаптацію курсантів у нових, незвичних умовах життєдіяльності.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що розвиток адаптаційного процесу спрямований на досягнення гомеостазу як стану динамічної рівноваги внутрішніх і зовнішніх системних елементів. Адаптація залежить від загальних властивостей нервової системи особистості, обсягу засвоєної навчальної інформації, вмінь курсантів планувати час на самостійну підготовку, а також від сформованості вмінь саморегуляції. Полегшення адаптації курсантів до особливостей освітнього середовища вищого військового закладу може бути забезпечене

завдяки довузівській підготовці молодих людей до військової служби в загальноосвітніх школах-інтернатах із первинною військовою підготовкою, ліцеях із підсиленою фізичною та військовою підготовкою. Перспективними є дослідження з уточнення критеріїв і показників адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Преждо В. В. Екологічний словник : навч. посіб. / В. В. Преждо, Г. А. Ткач, І. С. Кратенко, Ф. В. Ківва та ін. – Харків : ХДАМГ Міністерства освіти України, 1999. – 416 с.
2. Философский энциклопедия словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
3. Кравченко О. И. Социология: общий курс : учебное пособие для вузов / О. И. Кравченко. – Москва : ПЕРСЭ : Логос, 2000. – 640 с.
4. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 192 с.
6. Балл Г. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Электронный ресурс] / Г. Балл. – Режим доступа: <http://www.vash-psihiolog.info/obsh/8-2010-04-09-20-26-17/48-2010-04-11-13-49-32.html>.
7. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; голов.ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Подольский В. М. Учебно-исследовательская работа студентов во время производственной практики / В. М. Подольский, Л. А. Покровский, Л. М. Терновский // Здоровоохранение РСФСР. – 1985. – № 9. – С. 25–27.
9. Синявский В. В. Психолого-педагогические вопросы профессиональной адаптации выпускников профтехучилищ : дис. ... канд. филос. наук / В. В. Синявский. – Москва, 1974.
10. Левченко М. Психолого-педагогічні проблеми вивчення особистості учня і учнівського колективу / М. Левченко. – Київ, 1988. – 120 с.
11. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – Київ : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
12. Писаренко Ю. Э. Формирование военно-профессиональной мотивации курсантов летних училищ: влияние практического опыта первоначальной летной подготовки / Ю. Э. Писаренко // Труды Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике. – 2013. – № 1 (42). – С. 89–100.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Марченко О. Г. Адаптация курсантов к условиям образовательной среды высшего военного учебного заведения

В статье доказана актуальность проблемы адаптации курсантов к условиям образовательной среды высшего военного учебного заведения. Уточнена суть понятий “среда”, “адаптация” в биологическом, психологическом, философском, социальном, педагогическом аспектах. Определены этапы адаптации курсантов к образовательной среде высшего военного заведения: ориентировочная, нестойкое приспособление, относительно устойчивое приспособление. Утверждается, что предварительная военная подготовка, должная психолого-педагогическая поддержка способствуют адаптации курсантов к образовательной среде высшего военного учебного заведения.

Ключевые слова: адаптация, среда, условие, этап, образовательная среда, высшее военное учебное заведение, курсант, офицер, преподаватель.

Marchenko O. The Cadets' Adaptation of to Conditions of Educational Environment of Higher Military Educational Institutions

The urgency of the problem of adaptation of students to the educational environment conditions of the higher military educational institutions. In the educational environment of higher military educational institution cadets is all vital functions: education, extracurricular activities, leisure, implemented formal role and interpersonal relationships. Refined essence of the concepts of "environment", "adaptation" in the biological, psychological, philosophical, social, pedagogical aspects. Category "environment" is an interdisciplinary concept. Determining its nature depends on the specific subject of scientific field research. Educational environment higher military educational institutions as a means of learning and aggregate social and material conditions directly and indirectly affects the personality of a cadet in the military and professional education. The development of the adaptation process aims to achieve homeostasis as a state of dynamic equilibrium of internal and external system elements. Determined cadets adaptation stages to the educational environment of higher military institutions: estimated, unstable device, a relatively stable device. According to observations of students adapting to new learning environments in higher military educational institution is most intense during the first year. Noticed that the end of the first semester students of deteriorating health, reduced activity, but in the second semester are normalized. It is alleged that the preliminary military training (in secondary boarding schools with initial military training) should psycho-pedagogical support to facilitate the adaptation of cadets of educational environment of higher military educational institution.

Key words: *adaptation, environment condition, the stage, the educational environment, higher military school cadet, officer, teacher.*

УДК 378.027.7

Д. В. МАТЯШОВА
здобувач

Донбаський державний педагогічний університет

НАУКОВІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Успішність навчальної діяльності студентів залежить від багатьох наукових і дидактичних засад, умов і факторів, які необхідно враховувати при формуванні предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій. У статті визначено умови, зміст наукових і дидактичних засад, що забезпечують формування предметних компетентностей у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: педагогічні умови навчання, предметні компетентності, методологічні підходи навчання, форми організації навчального процесу, методи навчання, засоби навчання.

Формування в майбутніх учителів технологій предметних компетентностей відбувається завдяки взаємодії наукових і дидактичних засад навчання з компонентами процесу навчання на різних етапах вивчення природничо-наукових дисциплін, які формують складники предметних компетентностей. Складовими наукових і дидактичних засад формування предметних компетентностей у майбутніх вчителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки є: дидактичні принципи навчання, методологічні підходи навчання, форми організації навчального процесу, методи й засоби навчання, спрямовані на формування предметних компетентностей у системі вищої освіти, підходи викладача до виявлення результативності формування компетентностей у студентів.

Проведений аналіз наукових досліджень дає можливість зробити висновок, що проблема формування предметної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців цікавить багатьох учених (А. Алексюк, В. Бондар, Н. Дем'яненко, А. Капська, А. Маркова, А. Нікуліна, Л. Нічуговська та ін.).

У психолого-педагогічній літературі висвітлено методологічні підходи, які забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів такими вченими як О. Л. Жук, Н. Є. Мойсеюк, В. Л. Ортинський та інші. Форми, методи і засоби навчання розглядають З. Н. Курлянд, Г. М. Мешко, С. С. Пальчеський, Т. І. Туркот, М. М. Фіцула та інші, які надають визначення цих понять та їх класифікацію.

Мета статті – визначити умови, зміст наукових і дидактичних засад, що забезпечують формування предметних компетентностей у процесі природничо-наукової підготовки у майбутніх учителів технологій.

Одним з першочергових завдань педагогічної науки початку XXI ст. є формування компетентного фахівця. Розвиток компетентності майбутніх викладачів технологій, розвиток майстерності та творчості вчителя в умовах технологізації та інформатизації суспільства сьогодні набуває особливої актуальності. Предметна компетентність з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій проявляється в оволодінні знаннями, вміннями та навичками й застосуванні їх при вирішенні сучасних професійних завдань.

Визначивши зміст, сутність і структуру професійної компетентності вчителя технологій загалом, так і предметних компетентностей зокрема, нам необхідно розглянути педагогічні умови, забезпечення та дотримання яких сприятиме ефективному формуванню предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій.

На нашу думку, що основними педагогічними умовами, дотримання яких викладачем повинно забезпечуватися під час викладання студентам природничо-наукових дисциплін і виконання яких забезпечить формування предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки, є такі: визначення видів предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін, які повинні бути сформовані в навчально-виховному процесі; характеристика дидактичних принципів навчання в контексті формування предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки; визначення й обґрунтування підходів, що є найефективнішими та сприятливими в формуванні предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки; визначення й обґрунтування методів, форм і засобів навчання студентів у вищій школі, які спрямовують навчальний процес на формування предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки; опис структурних компонентів і характеристика педагогічних умов для формування кожного окремого компонента предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін, формування яких необхідно забезпечити під час навчання майбутніх вчителів технологій у вищих навчальних закладах; виокремлення компетенцій, які є складниками предметних компетентностей з природничих-наукових дисциплін, які необхідно сформувати в навчально-виховному процесі; діагностика рівня сформованості предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін і визначення недоліків у процесі їх формування та вчасна їх корекція.

Наступним етапом дослідження є визначення методологічних підходів навчання (впливу на об'єкт навчання), які є фундаментом формування предметних компетентностей у процесі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів технологій. Разом з компетентісним підходом, який спрямовує освітній процес на формування професійної кваліфікації студента (ключових компетенцій), на наш погляд, необхідно використовувати системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний і синергетичний [4, с. 76–79]

підходи, що сприяють розвитку особистісних рис і ціннісних орієнтацій особистості, завдяки чому студент набуває різнобічного розвитку під час природничо-наукової підготовки.

Так системний підхід забезпечує взаємозв'язок компонентів педагогічного процесу й мети освіти, форм, методів і суб'єктів педагогічного процесу, засобів навчання і виховання, що орієнтує студента на цілеспрямований, творчий процес діяльності. Діяльнісний – спрямований на організацію активної діяльності студента в пізнанні, праці, саморозвитку та міцному засвоєнні ним певного досвіду. Особистісно-орієнтований – полягає в тому, що навчальний процес націлений на створення умов для розвитку особистісних якостей студента, можливість його саморозвитку, самореалізацію, самостворення у суспільстві. Аксіологічний – забезпечує на основі сформованих знань, умінь і навичок формування професійно-ціннісних орієнтацій студента, які визначають рівень готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності. Синергетичний – полягає в тому, що самореалізація, саморозвиток і формування якостей особистості відбувається при постійній взаємодії студента з навколишнім середовищем.

Розглянувши зазначені підходи, визначимо шляхи їх реалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя технологій.

У межах нашого дослідження важливого значення набувають і форми організації навчального процесу, що сприяють формуванню предметних компетентностей майбутнього вчителя технологій у процесі природничо-наукової підготовки.

У вищій школі виділяють такі групи форм організації навчання [3]: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота, форми контролю, оцінювання та обліку. Розглянемо їх детальніше [4, с. 117–167].

Навчальні заняття як форми організації навчального процесу поділяють на:

- лекції – вступні (уявлення про структуру, зміст і завдання навчальної дисципліни, її значення у майбутній професійній діяльності і зв'язки з іншими навчальними дисциплінами), настановчі (застосовують на заочній формі навчання, для ознайомлення студентів із змістом навчальної дисципліни, списком літературних джерел і порадами, як самостійно опрацювати курс), тематичні (розкриття конкретного розділу, або теми навчальної дисципліни), оглядові (ознайомлення студентів із завданням та структурою виробничої практики, дипломної, курсової роботи, іспитів), завершальна (підбиття підсумків з оформлення знань, умінь і навичок з предмета та підкреслення його значення у майбутній професійній діяльності);

- практичні заняття – ознайомчі (ознайомлення студентів з приладами та устаткуванням і формування навичок роботи з ними), підтверджувальні (підтвердження і затвердження на лекціях теоретичних знань), частково пошукові (розвивають уміння виконуючи дослідження, знаходити відповіді на поставлені запитання, що розвиває творчі й самостійні здібності студента), дослідні (розвивають дослідницьку діяльність студентів шляхом

повідомлення мети дослідження, а етапи виконання дослідження студенти визначають самі);

– семінарське заняття – передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо. На занятті доповідачі виступають з докладом, а інші беруть участь у дискусії, обмінюючись думками й доповнюючи виступи;

– лабораторні заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень.

Педагогічна практика – форма професійного навчання у вищій школі, під час якої закріплюють отримані знання, вміння й навички, формують навички роботи з обладнанням і отримують уявлення про зміст і специфіку майбутньої професії шляхом спостереження за фахівцями під час праці.

Самостійна робота студентів – формує у студентів такі важливі якості, як самостійність, відповідальність, точність, ініціативність, уміння приймати рішення, аналізувати отриману інформацію, осмислювати її й робити висновки.

Одним із напрямів самостійної роботи студентів є науково-дослідна робота. За характером, рівнем складності та змістом виділяють: реферат, курсові роботи, дипломні роботи, магістерські роботи, наукова доповідь.

Застосування в процесі навчання самостійної науково-дослідної роботи дає змогу підвищити ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця за допомогою активізації та мотивації студентів, розвитку творчого мислення, розширення науково-дослідного світогляду.

Контроль, оцінювання та облік знань, умінь і навичок підвищує якість навчання, формує у студентів дисциплінованість, обов'язковість, активізує і мотивує їх у навчанні, та надає можливість визначити рівень підготовленості студентів на етапі навчання, що допомагає викладачу організувати навчальний процес у подальшому.

Важливу роль у формуванні предметних компетентностей у майбутніх учителів технологій у процесі природничо-наукової підготовки відіграють методи навчання студентів.

На кожному з етапів навчання природничо-наукових дисциплін використовують цілий спектр методів навчання. Розглянемо їх детальніше:

I. Методи навчання за джерелом передачі та сприйняття інформації [4, с. 105–111]:

1. Словесні: розповідь – художня (розповідь про природничо-наукові закони й поняття), науково-популярна (теоретичний розгляд природничо-наукових законів і явищ), описова (послідовна розповідь про ознаки, особ-

ливості предметів і явищ); пояснення – застосовується під час розповіді для викладання нового матеріалу (пояснення понять, термінів, явищ, законів, наочних матеріалів, принципу дії приладів); бесіда – застосовується викладачем для спонукання студентів до актуалізації вже набутих знань і засвоєння нового матеріалу шляхом самостійних роздумів і узагальнень.

2. Наочні: ілюстрація – показ ілюстрованих посібників, плакатів, схем, рисунків на дошці, моделей. Під час вивчення природничо-наукових дисциплін ілюструють рослини, тварин, мінерали, реакції хімічних речовин, що передбачає сприйняття процесів, явищ і об'єктів у вигляді символічних зображень, що формує уявлення про об'єкт який вивчається; демонстрування – показ властивостей явищ, об'єктів у природному вигляді (використовуючи прилади, досліди, устаткування); самостійне спостереження – самостійне проведення досліду, або виконання дії, для безпосереднього спостереження явищ, процесів.

3. Практичні методи: вправи – використовують для засвоєння матеріалу шляхом багаторазового повторення певних дій або видів діяльності студентами. Такі види вправ називають підготовчими; лабораторні роботи – сприяє як зв'язку теорії з практикою, так і підвищенню активності й самостійності студентів на заняттях, формуванню навичок користуватися приладами та лабораторним обладнанням, оформлювати свої дослідження, обробляти результати вимірювань і робити висновки; практична робота – (навчальна праця) – спрямований на застосування студентом набутих знань для вирішення практичних завдань, стимулює формування вмінь, навичок, пізнавальну діяльність і самостійність необхідних для життя та самоосвіти.

II. Методи навчання за рівнем включення у пізнавальну самостійну діяльність студентів [2, с. 312–314].

Пояснювально-ілюстративний – спрямований на викладання нового матеріалу різними методами (словесними, наочними, практичними) для якісного усвідомлення та запам'ятовування студентами.

Репродуктивні – відтворення студентом готового зразка за інструкцією, алгоритмом, або завданням викладача, що забезпечує формування знань (завдяки заучуванню дій), умінь і навичок (через систему вправ, дій).

Проблемний виклад – заснований на залученні студентів до вирішення поставленої проблеми, шляхом науково-пошукового мислення, розвиваючи навички творчої навчально-пізнавальної діяльності, самостійності, осмисленості, стежачи за роз'ясненням викладача й дискусією.

Частково-пошуковий – заснований на самостійному виконанні завдання, розв'язанні задач, або відповіді на запитання розвиває вміння пояснювати явища, з'ясовувати й розкривати причинно-наслідкові зв'язки, робити припущення, висновки й обґрунтовувати їх, тобто розвивається наукове мислення студентів.

Дослідницький метод – зводиться до того, що викладач подає об'єкт дослідження, а студент самостійно досліджує його та здобуває інформацію про цей об'єкт, порівнюючи результати за алгоритмом: вивчення об'єкта,

постановка проблеми, формулювання гіпотези, аналіз і систематизація результатів, формування висновків.

Відеометод – забезпечує надання студентам повної, достовірної інформації про явища й процеси, які вивчаються, демонструє ці процеси, забезпечує оптимальний обсяг передачі й засвоєння наукової інформації.

Ефективність використання вище зазначених форм і методів навчання у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів технологій залежить від вибору викладачем засобів навчання.

Засоби навчання – наочні посібники (карти, макети хімічних елементів, схеми, діаграми, таблиці), обладнання, інструменти й прилади, дидактичні матеріали (картки із завданням, картки консультації, гербарії, малюнки, програмовані вправи), навчальна література (підручники, довідники, енциклопедії, журнали), технічні засоби навчання (кінопроектори, телевізори, аудіозаписи, платівки, кінофільми, відеофільми, телепередачі), комп'ютери.

Висновки. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми визначили педагогічні умови, методологічні підходи навчання, форми організації навчального процесу, методи й засоби навчання, дотримання, поєднання та комплексне застосування яких, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню предметних компетентностей з природничо-наукових дисциплін у майбутніх учителів технологій.

Список використаної літератури

1. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 3-тє вид., доп. – 2001. – 608 с.
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2009. – 472 с. – Режим доступу: http://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_ortinskiy_vl/pedagogika_vischoyi_shkoli_ortinskiy_vl.htm.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Матяшова Д. В. Научные и дидактические основы формирования предметных компетентностей в процессе естественно-научной подготовки будущего учителя технологий

Успешность учебной деятельности студентов зависит от многих научных и дидактических принципов, условий и факторов, которые следует учитывать при формировании предметных компетентностей по естественно-научным дисциплинам у будущих учителей технологий. В статье определены условия, содержание научных и дидактических основ, обеспечивающих формирование предметных компетентностей в процессе естественнонаучной подготовки будущих учителей технологий.

Ключевые слова: педагогические условия обучения, предметные компетентности, методологические подходы обучения, формы организации учебного процесса, методы обучения, средства обучения.

Matyashova D. Scientific and Didactic Bases of Formation of Subject Competences in the Process of Natural-Scientific Preparation of Future Teachers of Technology

One of the priorities of pedagogical science in the beginning of the XXI century is the formation of a competent specialist. The development of competence of future teachers of technologies, development of skill and creativity of the teacher in the conditions of technologization and Informatization of the society is especially relevant today. Subject competence with scientific disciplines of future teachers of technology is manifested in the acquisition of knowledge, skills and abilities and applying them in the solution of contemporary professional problems.

The success of educational activity of students depends on many scientific and didactic principles, conditions and factors that should be considered in the formation of subject competence with scientific disciplines of future teachers of technologies. Formation of future teachers of technology subject-specific competencies occurs through the interaction of scientific and didactic foundations of learning components of the learning process at different stages study of the natural Sciences, which form the compositions of the subject competencies. Analyzing psychological and pedagogical literature, we have identified components of scientific and didactic principles, namely: pedagogical conditions, methodological approaches of education, forms of organization of educational process, methods and tools for training, compliance, and complex combination of the application of which, in our opinion, will contribute to the effective formation of subject competence with scientific disciplines of future teachers of technologies.

Key words: *pedagogical conditions for learning, subject competence, methodological approaches of education, forms of organization of educational process, teaching methods, learning tools.*

Л. М. МИРОНЕНКО

асистент

О. П. КОШОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Полтавський університет економіки і торгівлі

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ НА ЛЕКЦІЯХ У МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ

У статті визначено вимоги щодо змісту й логіки, методики викладання фізики та культури мовлення викладача, при дотриманні яких можна підвищити ефективність викладання лекцій з фізики при підготовці фахівців-експертів-товарознавців.

Визначено шляхи вдосконалення викладання фізики на лекціях у майбутніх товарознавців: розгляд у лекційному курсі конкретних прикладів, демонстрацій, проблемних ситуацій, які пов'язані з характеристиками та властивостями товару й технологіями майбутньої професійної діяльності; ознайомлення студентів з фізичними методами дослідження сировини й матеріалів; розробка мультимедійних презентацій матеріалу лекції викладачем разом із студентами; використання передових інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення педагогічної майстерності викладача.

Ключові слова: професійна спрямованість, фізика, лекція, навчальний процес, педагогічна майстерність, споживчі властивості товару, фізичні методи дослідження.

У зв'язку із зростанням потреб щодо забезпечення населення якісними споживчими товарами відбувається постійне збільшення асортименту товару. Разом із цим, підвищуються вимоги й до якості самої продукції, що, у свою чергу, зумовлює необхідність наявності на сучасному ринку товарів і послуг висококваліфікованих, конкурентоспроможних товарознавців. Крім того, беззаперечним є й той факт, що формування спеціаліста-товарознавця нового типу неможливе без оволодіння однією з фундаментальних дисциплін – фізикою, яка є основою для формування аналітичної складової професійної компетентності майбутнього фахівця цієї галузі.

Вступ до Світової організації торгівлі зумовив зміни в економіці України, насамперед – збільшився товарообіг. Сучасному споживачу досить складно обрати товар належної якості серед великої кількості пропозицій товарів різних груп. Цей факт зумовлює потребу в наявності на сучасному ринку товарів і послуг висококваліфікованих, конкурентоспроможних товарознавців.

Метою статті є пошук і розкриття організаційно-методичних шляхів професійної підготовки майбутніх товарознавців-експертів під час викладання фізики на лекціях.

Проблема професійного спрямування загальної фізики була предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, питання викладання фізики у вищих навчальних закладах різного профілю розглянуто в працях П. С. Атаманчука, Л. Ю. Благодаренка, І. Т. Богданова, О. І. Бугайова, Г. Ф. Бушка, А. Ф. Волкова, В. Ф. Заболотного, І. К. Зотової, С. П. Капіци,

А. В. Касперського, В. А. Копетчук, Є. В. Коршака, В. І. Кошеля, В. В. Лапінського, Т. П. Лумпієвої, О. І. Ляшенка, М. Т. Мартинюка, М. І. Махмутова, С. М. Пастушенка, В. Ф. Савченка, В. П. Сергієнка, Л. П. Сергієнко, В. Д. Сиротюка, Н. В. Стучинської, Б. А. Суся, В. О. Фабриканта, В. В. Фоменко, Р. П. Фоміних, В. Д. Шарко, М. І. Шута та ін. Разом із тим, дослідження методичної, психолого-педагогічної літератури показало, що питанню вдосконалення викладання фізики на лекціях майбутнім товарознавцям приділено недостатньо уваги, що й актуалізує тему нашого дослідження.

Лекція (від лат. *lectio* – читання) – основна форма проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу, і є однією з основних складових навчального процесу у вищій школі.

Суттєвими перевагами лекції є такі:

- лекція дає змогу реалізувати одну із стрижневих ідей гуманної педагогіки (творча співпраця педагога із студентами, спільна емоційна взаємодія);
- лекція активізує мисленнєву діяльність студентів (звісно, якщо вона кваліфіковано прочитана викладачем, уважно вислухана й зрозуміла студентам);
- у лекції акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх наукових досягнень;
- у процесі читання лекції можна врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси;
- лекція вирізняється своєю економічністю. Студент має можливість за порівняно короткий час отримати значний обсяг наукової інформації, до того ж насиченої найновішим матеріалом;
- участь студентів під час лекції є корисною школою для тих, хто в майбутньому буде займатися науково-педагогічною діяльністю;
- лекція є своєрідним дороговказом для студентів, компасом у неосвяженому морі наукової інформації;
- лекція незамінна, коли має місце дефіцит літератури [3].

Згідно з робочою навчальною програмою (2015–2016 н.р.), для напряму підготовки 6.030510 “Товарознавство і торговельне підприємництво” на курс фізики передбачено такий розподіл годин: лекцій – 40 год., лабораторні заняття – 32 год., практичні заняття – 30 год., СРС – 78 год. Отже, як бачимо, 22% навчальних годин відведено на лекції. Хоча це, порівняно з іншими роками, мала частка часу, але під час підготовки до лекції викладач повинен докласти чимало зусиль.

Як відомо, належна ефективність лекції з фізики при підготовці фахівців-експертів-товарознавців може бути досягнута при дотриманні вимог щодо змісту й логіки, методики викладання та культури мовлення, окреслених нижче.

1. Тема, мета, зміст матеріалу лекції, план повинні відповідати робочій програмі дисципліни “Фізика”. При викладі матеріалу необхідно до-

тримуватися логічності під час переходу між питаннями плану заняття, здійснювати аргументоване тлумачення та розкриття основних понять теми. Студентів необхідно залучати до процесу викладання лекції шляхом активізації їх розумової діяльності, зокрема використовуючи сучасні дані про стан проблеми, що розглядається; наводячи аргументи й факти; розкриваючи практичне значення знань, умінь, навичок, пов'язаних із майбутньою професією.

2. Реалізація принципу професійної спрямованості. Адже саме це, на нашу думку, є одним із основних шляхів покращення викладання фізики на лекціях для студентів-товарознавців ВНЗ, що дає змогу майбутньому фахівцю максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію, тобто сформувати професійне мислення, професійну самосвідомість і професійну культуру як визначальні характеристики спеціаліста. Реалізацію цього принципу ми вбачаємо у використанні проблемного методу навчання, створенні та використанні в навчальному процесі психологічних і професійних ситуацій, проблемних завдань і питань, прикладів об'єктів майбутньої професійної діяльності студентів. Важливо, на нашу думку, щоб із перших кроків вивчення дисципліни студенти чітко усвідомлювали, де, коли і з якою метою знадобляться отримані знання з фізики в майбутній професійній діяльності товарознавця. Від того, наскільки чітко будуть сформульовані вищезгадані знання, залежить мотивація студентів до вивчення фізики. Отже, на лекції з фізики, на нашу думку, необхідно використовувати шаблон: “Елементарні фізичні поняття → фізичні закони та явища → практичне застосування в майбутній професії”. Тобто кожна лекція з фізики має бути побудована з урахуванням системного підходу.

На кожному занятті треба наголошувати на важливості вивчення тієї чи іншої фізичної характеристики сировини й матеріалів (густина, в'язкість, крихкість, питомий опір, коефіцієнт заломлення, коефіцієнт поглинання світла та ін.), яка відіграє важливу роль у формуванні споживчих властивостей товарів. Ці фізичні властивості сировини й матеріалів визначають за допомогою фізичних методів дослідження. Тому вивчення студентами фізичних методів дослідження сировини й матеріалів – необхідна умова формування майбутнього фахівця-експерта-товарознавця. І перше знайомство з різними фізичними методами відбувається на лекціях з фізики, тобто з першого курсу навчання студенти коротко знайомляться з такими групами фізичних методів дослідження, як методи визначення густини сировини й матеріалів та їх вологості, механічні та реологічні методи дослідження сировини й матеріалів, термічні методи дослідження, електричні методи дослідження, методи геометричної оптики, дифракційні методи дослідження, поляриметричні методи, спектральний і люмінесцентний аналіз, методи визначення радіоактивних забруднень сировини й матеріалів, рентгеноспектральний аналіз тощо [3].

Але найбільшу популярність серед студентів мають ті лекції, що зроблені викладачами разом з ними. Відомо, що в експертизі товарів фахі-

вці користуються нормативними документами. Тому ми поставили перед собою завдання розглянути нормативні документи та відповідну літературу з метою відшукування в них фізичних властивостей, які характеризують якість товарів, щоб у процесі навчання використовувати цей матеріал і наголошувати на тому, які саме фізичні величини, явища, закони тощо характеризують якість товарів. Першою групою товарів, які ми розглянули, стали продукти харчування. В цій масштабній роботі нам допомагали й студенти. Їхнім завданням було визначення шляхом аналізу різноманітних джерел інформації фізичних властивостей, які характеризують якість певного продукту. Студенти повинні були підібрати матеріал для одного продукту з основних продуктів харчування, підготувати доповідь, зробити презентацію та виступити з нею на занятті. Студенти виявили зацікавленість у цьому виді навчальної діяльності, зробили яскраві як за змістом, так і за оформленням доповіді, продемонстрували свої ораторські здібності та вміння доводити свою правоту. Слухачі задавали питання по суті. Таким чином, така робота студентів сприяла формуванню в них компетентностей фахівця: здатності здобувати й розвивати знання, творчо підходити до вирішення проблеми, комунікативної підготовленості, активності та відповідальності. В результаті такої роботи було з'ясовано, що до фізичних властивостей, які відіграють важливу роль у визначенні якості продуктів харчування, належать густина, структурно-механічні, оптичні, теплофізичні, сорбційні властивості. Згідно із знайденим матеріалом, було вдосконалено лекції з тем:

1. “Динаміка поступального руху”: густина як характеристика якості (наприклад, молока).

2. “Механіка рідин і газів”: вологість; в'язкість меду, рослинних олій, сиропів. В'язкість іноді характеризує ступінь їх готовності в процесі виробництва: пюре, пасти, згущене молоко.

3. “Явища перенесення”: Знання й аналіз теплофізичних характеристик (теплоємності, коефіцієнта теплопровідності та температуропровідності) дає змогу вибрати методи й оптимальні режими процесів теплової обробки, правильного зберігання цих продуктів. Питома теплоємність характеризує здатність продуктів сприймати (віддавати) теплоту. Продукти з високим вмістом води відзначаються високою теплоємністю; жир, навпаки, знижує теплоємність. Найбільшу теплоємність мають молоко, огірки, морква; найменшу – борошно, пшоно, сушена картопля, олія. Теплопровідність залежить від температури й масової частки вологи в продукті. Теплопровідність продуктів з високим вмістом вологи (м'ясо, риба, плоди, овочі) близька до теплопровідності чистої води. Найбільша теплопровідність у молока, пива, моркви, яблук; значно меншу теплопровідність мають жири, борошно, крупи. Низька теплопровідність допомагає зберіганню зниженої температури в охолоджених і заморожених продуктах.

4. “Геометрична оптика”. За здатністю харчових продуктів змінювати напрям поширення світлового потоку, що характеризується коефіціє-

нтом заломлення, можна визначати якість деяких продуктів (олії, томат-продуктів, варення тощо).

5. “Поляризація світла”. Кут повороту площини поляризації оптично активної речовини визначають за допомогою поляриметра. На основі цього кута можна розрахувати концентрацію речовини, наприклад, розчину цукру.

Всі презентації лекцій з фізики розроблено в Microsoft Power Point. Це значно полегшує викладання дисципліни “Фізика”. Адже, крім основних законів, формул, фізичних властивостей, студентам пропонують графіки, діаграми, схеми, рисунки, на яких зображено будову та принцип дії фізичних приладів, з якими майбутні товаровознавці будуть зустрічатися не лише на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін, а й у подальшій професійній діяльності: лазер, мікроскоп, амперметр, вольтметр, поляризатор тощо [1].

Постійне підвищення педагогічної майстерності самого викладача, його високої мовної культури (правильний темп мовлення, чистота мови, вміння спілкуватися), ораторського мистецтва (вільний виклад матеріалу без зачитування, наявність умінь забезпечити увагу студентів або повернути її у випадку втрати, вміння використовувати привабливі та доречні приклади тощо), що, в свою чергу, позитивно впливатиме на якість проведення лекції. Лектор, насамперед, повинен бути переконливим у справедливості власних слів, мати приємну зовнішність, охайно одягатися. Також викладач повинен уміти привертати й утримувати увагу аудиторії відповідною поведінкою та гарними манерами (мімікою, жестами, статичністю, динамічністю, жвавістю, пристрастю, відповідним емоційним піднесенням тощо).

Висновки. Отже, ми можемо стверджувати, що ефективність лекції з фізики значною мірою залежить від рівня сформованості педагогічної майстерності викладача. При цьому одним із основних шляхів покращення викладання фізики на лекціях для студентів-товарознавців у ВНЗ є реалізація принципу професійної спрямованості, що здійснюється завдяки реалізації таких організаційно-методичних умов: розгляд у лекційному курсі конкретних прикладів, демонстрацій, проблемних ситуацій, які пов’язані з характеристиками та властивостями товару й технологіями майбутньої професійної діяльності; ознайомлення студентів із фізичними методами дослідження сировини й матеріалів, які вони будуть використовувати в майбутній професійній діяльності; розробка доповідей та мультимедійних слайдів матеріалу лекції викладачем разом із студентами; використання передових інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаної літератури

1. Найденко В. І. Фізика та методи дослідження сировини і матеріалів : навч. посіб. / В. І. Найденко. – Київ : КНТЕУ, 2004. – 509 с.
2. Шубин А. А. Физические методы исследования материалов / А. А. Шубин, Ю. Б. Высоцкий, В. Г. Погребняк, О. А. Горбань. – Донецк : ДонГУЭТ, 2004. – 240 с.
3. Лекція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Лекція>.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016.

Мироненко Л. Н., Кошечая О. П. Пути совершенствования преподавания физики на лекциях у будущих товароведов

В статье определены требования к содержанию и логике, методике преподавания физики и культуры речи преподавателя, при соблюдении которых может быть повышена эффективность преподавания лекции по физике при подготовке специалистов-экспертов-товароведов.

Выделены пути совершенствования преподавания физики на лекциях у будущих товароведов: рассмотрение в лекционном курсе конкретных примеров, демонстраций, проблемных ситуаций, связанных с характеристиками и свойствами товара и технологиями будущей профессиональной деятельности; ознакомление студентов с физическими методами исследования сырья и материалов; разработка мультимедийных презентаций материала лекции преподавателем вместе со студентами; использование передовых информационно-коммуникационных технологий; повышение педагогического мастерства преподавателя.

Ключевые слова: *профессиональная направленность, физика, лекция, учебный процесс, педагогическое мастерство, потребительские свойства товара, физические методы исследования.*

Mironenko L., Koshova O. Ways to Improve Teaching Physics Lectures in Future Commodity

The article examines the main ways of improving the teaching of physics at lectures for future commodity researchers.

The requirements concerning the content and logic, teaching methods and the culture of speech of physics under which effectiveness of lectures on physics at training experts-commodity can be reached.

The methodological literature of the mentioned subjects was analyzed.

The concept of lecture was identified and its major advantages were singled out.

Selected ways to improve teaching physics lectures in future commodity researchers:

- review lecture course in case studies;*
- demonstrations, problem situations related to the characteristics and properties of the goods and technologies of the future professional activity;*
- familiarize students with physical methods of research of raw materials to be used in their future careers;*
- development of reports and multimedia material slides by teacher together with students;*
- the use of advanced information and communication technologies;*
- improving teaching skills of a teacher.*

Key words: *professional orientation, physics, lectures, educational process, pedagogical skills, consumer product features, natural methods.*

С. О. МОРГУНОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет

ім. Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ PR-КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті проаналізовано суть теоретичної моделі формування PR-компетенції як складової професійної компетентності майбутніх менеджерів. PR-компетенція майбутніх менеджерів організацій розглянуто як комплекс особистісних і професійних ресурсів, що забезпечує в майбутньому можливість ефективного вирішення фахівцем професійних завдань. Охарактеризовано теоретико-методологічні підходи до процесу формування PR-компетенції майбутнього менеджера та загальнопедагогічні й специфічні принципи, що зумовлюють зміст представленої моделі. Модель формування PR-компетенції майбутнього менеджера розглянуто як цілісну систему, що містить взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовно-діяльнісний, оціночно-результативний. Зазначено, що впровадження моделі формування PR-компетенції дасть змогу зробити процес професійної підготовки більш цілеспрямованим, ефективним, адекватним вимогам, висунутим до рівня кваліфікаційної підготовки сучасного менеджера організацій.

Ключові слова: PR-компетенція, професійна компетентність, майбутні менеджери, теоретична модель формування компетенції.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні формування професійної компетентності майбутнього фахівця відбувається в освітньому просторі ВНЗ, при цьому зміст освітнього процесу, організація й структура навчальної, виховної та науково-дослідницької діяльності повинні будуватися з урахуванням вимог суспільства й ринку праці, специфіки професії, соціальних, економічних, політичних, інформаційних, комунікативних, культурних особливостей сучасного світу.

Професійна компетентність є багатоаспектним феноменом, має складну структуру, що включає багато різнопланових складових. З погляду підвищення ефективності професійної діяльності менеджера одним із найважливіших аспектів професійної компетентності менеджера є PR-компетенція. PR-діяльність сучасної організації здійснюється за декількома напрямками, що орієнтовані на різні суспільні групи (громадськість) чи на досягнення конкретної мети (формування іміджу організації, подолання кризи, збільшення товарообігу).

Дослідженню феномена професійної компетентності фахівців присвячено праці В. Адольф, Н. Бордовської, Р. Бояциса, Д. МакКлеланда, А. Реана, А. Маркової, С. і Л. Спенсерів, С. Уиддет, О. Шіян та ін. Низка вчених визначає професійну компетентність лише через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребової сфери особистості (О. Арцишевська, А. Вербіцький, Е. Зеєр, М. Кабардов, Н. Кузьміна та ін.) і

вважає, що глибокі знання, вміння й навички за обраним фахом є необхідним і головним компонентом професійної підготовки фахівця. На думку Е. Зеєра, професійна компетентність є сукупністю професійних знань і вмінь, а також способів виконання професійної діяльності [7, с. 92].

Інший погляд на цю проблему представлено у працях вчених, які аналізують поняття професійної компетентності крізь призму особистісних характеристик фахівця, хоча по-різному описують цю особистісну складову (В. Адольф, Т. Браже, Г. Курдюмов, Н. Тализіна, В. Ядов та ін.). Більшість із них розглядають професійну компетентність як багатофакторне й інтегративне особистісне утворення, що забезпечує успішне здійснення професійної діяльності та включає ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальну культуру, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе та себе у світі, здатність до самовдосконалення й саморозвитку [5, с. 12]. Водночас професійна компетентність не лише відображає наявний потенціал і здібності особистості, а й формує нові якості, що дають змогу людині бути успішною в професійній діяльності.

Окремі аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів перебували в центрі уваги таких дослідників, як Л. Гітельман, А. Деркач, О. Шуткова (професійний розвиток), М. Богатирьова, В. Сафонова, В. Топалова (соціокультурна компетенція), О. Вишневіська (ділова культура), В. Лівенцова (культура професійного спілкування), Л. Савенкова, В. Черевко (комунікативна компетентність), Л. Волкова, Н. Замкова (формування професійних якостей) та ін.

Але, незважаючи на велику кількість публікацій та досліджень із проблеми формування професійної компетентності менеджерів, систему формування міцних теоретичних знань і практичних умінь з питання PR-компетенції як складової професійної компетентності майбутнього менеджера досі не створено.

Метою статті є висвітлення суті теоретичної моделі формування PR-компетенції майбутніх менеджерів організацій як складової їхньої професійної компетентності.

Сучасні довідкові джерела, зокрема “Енциклопедія освіти”, розглядають професійну компетентність як “інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності” [6, с. 722].

На думку І. Зимньої, професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки й завдань професії, яку здобуває студент, і характеризуються п’ятикомпонентною структурою, що містить знання, досвід застосування, ціннісні ставлення, регуляцію, готовність [8, с. 34].

Складовими професійної компетентності є компетенції, що дають можливість реалізувати її на практиці, в процесі професійної діяльності. [1, с. 220]. У листі МОНУ “Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти” від

31.07.2008 р. № 1/9–484 наведено перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник: це соціально-особистісні, загально-наукові, інструментальні та професійні компетенції, що, в свою чергу, поділяються на дві групи: загально-професійні та спеціалізовано-професійні.

К. Вініас-Трофименко та Г. Лісовенко визначають три напрями формування професійної компетентності:

- формування особистісного стилю діяльності в результаті зміни системи виконання діяльності, її функції та ієрархічної побудови;
- становлення професійного світогляду на основі зміни особистості суб'єкта;
- становлення професійної культури внаслідок зміни когнітивних, емоційних і практичних компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, перетворення впливу на об'єкт у процесі взаємодії [3, с. 8].

На сучасному етапі світового соціально-економічного розвитку PR-діяльність є одним із основних компонентів ефективного менеджменту організації та здійснюється сьогодні в усіх сферах суспільного життя. Основною метою PR-діяльності будь-якої організації є створення зовнішнього й внутрішнього соціально-психологічного середовища, що сприяє успіху організації, забезпечує необхідну поведінку цього середовища відносно організації. Саме тому PR-компетенція повинна стати невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього менеджера організацій. Із цього погляду PR-компетенцію майбутніх менеджерів організацій можна розглядати як комплекс особистісних і професійних ресурсів, що забезпечує в майбутньому можливість ефективного вирішення фахівцем професійних завдань.

Формування PR-компетенції майбутнього менеджера вимагає розробки моделі, впровадження якої дасть змогу зробити процес професійної підготовки більш цілеспрямованим, ефективним, адекватним вимогам, що пред'являють до рівня кваліфікаційної підготовки сучасного фахівця цієї галузі.

Моделювання як теоретичний метод дослідження в педагогіці було науково обґрунтовано С. Архангельським, В. Беспалько, А. Кірсановим, В. Краєвським, Б. Ломовим та ін. Моделювання – це створення та вивчення заміника (моделі) об'єкта, “конструювання іншої реальності (моделі), що забезпечує можливість уявити, з'ясувати співвідношення різних сторін об'єкта, прогнозувати його подальший розвиток” [4, с. 86].

А. Міхайлова визначає модель компетенцій як повний набір ключових навичок, необхідних робітнику для успішного виконання функцій, що відповідають його посаді, та наголошує, що для того, щоб бути ефективною, модель повинна мати просту структуру, бути ясною й легкою для розуміння [9].

Моделювання формування PR-компетенції майбутнього менеджера організацій розуміємо як опосередковане теоретичне та практичне дослідження не лише предмета (формування PR-компетенції), а й системи (PR-

діяльність як аналог фрагмента дійсності), у якій представлено структурні, функціональні зв'язки, що надають інформацію про змістовні доміанти, методи й форми організації процесу та його результати (сформованості PR-компетенції) [8, с. 35].

Розроблена нами теоретична модель формування PR-компетенції майбутнього менеджера організацій має структурно-логічний характер, тому що діяльність із формування PR-компетенції, що моделюється, здійснюється відповідно до цілей, завдань, підходів, компонентів і змісту професійної діяльності фахівця.

Зміст моделі зумовлено теоретико-методологічними підходами до процесу формування PR-компетенції майбутнього менеджера:

- компетентнісним, із позицій якого рівень освіченості визначено здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних у людини знань, і який передбачає не засвоєння студентами окремих знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі;

- особистісним, що передбачає активність студента, вибір ним навчальної траєкторії, готовність до вирішення навчальних завдань на основі суб'єкт-суб'єктних відношень з викладачем, єдності внутрішніх і зовнішніх мотивів, розвитку його самоактуалізації, самооцінювання й саморегуляції;

- системним, що диктує необхідність розгляду процесу формування основ PR-компетенції майбутнього менеджера в системі становлення та розвитку загальної професійної компетентності, що дає змогу, з одного боку, говорити про цілісність об'єкта, що досліджують, а з іншої – про взаємодію й динаміку змін його складових;

- діяльнісним, що передбачає досягнення запрограмованого результату через дії студентів і здійснюється на основі використання типових проблемних професійних завдань, що виникають у суспільстві, за допомогою включення студентів у адекватні види діяльності;

- ситуативним, що полягає в зумовленості вибору управлінського рішення ситуацією, і що озброює майбутніх менеджерів засобами професійного управління та організації, знаннями принципів групової та індивідуальної поведінки, системного аналізу, методів планування, контролю, оцінки, стимулювання, можливістю вибору прийомів і типів поведінки, оптимальних для певної ситуації;

- інтегративний підхід, що передбачає змістовно-інформаційну взаємодію програмного матеріалу декількох навчальних дисциплін, орієнтований на формування активної особистості, яка готова до співробітництва в процесі соціальної взаємодії та здатна здійснювати професійну комунікацію.

Крім розглянутих підходів, під час проектування моделі процесу формування PR-компетенції майбутніх менеджерів було використано такі загальнопедагогічні та специфічні принципи: принцип інтегративності професійної діяльності, що моделюється, у практику діяльності сучасного менеджера; принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки й самоуправління; принцип доцільності; принцип співтворчості викладача й студента;

принцип поєднання індивідуальної та колективної діяльності студента; акмеологічний принцип; принцип інновативності й інформатизації навчання.

Мету розробленої нами моделі формування PR-компетенції в майбутніх менеджерів конкретизовано в таких завданнях:

1) формування теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до вирішення професійних завдань із застосуванням PR-технологій;

2) формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до комунікативної діяльності, що є основою PR-діяльності;

3) розвиток спеціальних умінь і навичок, необхідних для досягнення якісних результатів професійної діяльності;

4) формування рефлексивних і оціночних умінь осмислення власного рівня компетенції.

Ми розглядаємо процес формування PR-компетенції майбутнього менеджера як цілісну систему, що містить взаємопов'язані компоненти (мотиваційно-цільовий, змістовно-діяльнісний, оціночно-результативний). Зауважимо, що внутрішні зв'язки між елементами системи й зовнішні зв'язки цієї системи з іншими системами є різноманітними та мають взаємний характер.

Цільова складова мотиваційно-цільового компонента передбачає аналіз практичної, освітньої та розвивальної цілей професійної підготовки майбутніх менеджерів. Практичною метою є формування PR-компетенції як інтегральної якості суб'єкта управлінської діяльності, що характеризує його професійно значущі вміння, що забезпечують ефективну взаємодію в умовах ділового спілкування із зовнішньою та внутрішньою громадськістю. Освітня мета орієнтована на підвищення рівня загальної культури студентів, рівня їхнього мислення та спілкування, культури мовлення, а також на розширення їхнього професійного кругозору. Розвивальна мета досліджуваного процесу передбачає гармонійний розвиток особистості студента та його потреб до самоосвіти. Мотиваційна складова означеного компонента пов'язана з розвитком мотивації до професійного пізнання. Професійна самоактуалізація й самовизначення як основа мотивації професійної діяльності передбачає інтеграцію особистісних і професійних якостей майбутнього менеджера та їх реалізацію в професійній діяльності. Чим більше в студента можливостей самостійно впливати на власний розвиток і освіту, самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію, самостійно планувати свій майбутній професійний розвиток, тим більше він залучений до процесу навчання, і рівень його мотивації зростає.

Змістовно-діяльнісний компонент передбачає обґрунтування змісту навчання, визначення його значущих складових відповідно до соціального замовлення суспільства й нормативних документів і відображає процесуальні характеристики, форми, методи, засоби, що використовують у навчальній, позааудиторній та науково-дослідницькій діяльності студентів. Змістовно-діяльнісний блок представлено в моделі змістом теоретичної підго-

товки студентів і є відносно самостійною сферою змісту навчально-виховного процесу професійної освіти майбутніх менеджерів. Теоретична підготовка студентів має на меті формування в них знань у сфері професійної діяльності, теорії “зв’язків із громадськістю” в процесі вивчення спеціальних дисциплін, основних цінностей професії. Інтеграційна складова на рівні змісту теоретичної підготовки реалізується шляхом відбору типових ситуацій, які є значущими в контексті професійного ділового спілкування; поєднання предметного змісту дисципліни із змістом майбутньої професійної діяльності.

У змістовно-діяльнісний блок моделі включено форми організації процесу формування PR-компетенцій: внутрішні (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, тренінги, ділові ігри, технології моделювання) та зовнішні форми (практичні заняття, стажування, взаємодія з роботодавцями). Основні функції викладача – консультування, моделювання, тьюторство, коучинг. Викладач є тим, хто навчає не просто спеціальності, а майстерності через імітаційно-моделюючу діяльність, яка створює умови, близькі до майбутньої професійної діяльності. Алгоритм діяльності, доцільність тих чи інших видів роботи студенти аналізують спільно з викладачем, що дає змогу виявити наявні проблеми, визначити коригуючі дії.

Оціночно-результативний компонент передбачає здійснення контролю педагогом і самоконтролю студентами з метою оцінки результатів, встановлення зворотного зв’язку й коригування здійснення процесу навчання й проявляється в позитивній динаміці зростання рівня сформованості PR-компетентності майбутніх менеджерів.

Виділені методологічні підходи та обґрунтовані на їх основі принципи й компоненти моделі формування PR-компетенцій у майбутніх менеджерів дали змогу виділити такі компетенції:

- аналітичну, що проявляється в процесі вивчення громадської думки та планування PR-заходів;
- контрольово-впливову, яку розуміємо як можливість контролювати та впливати на громадську думку з метою запобігання кризовим ситуаціям;
- іміджмейкерську, що полягає в здатності створити й підтримувати позитивний імідж організації;
- інформаційно-комунікативну, що сприяє досягненню основної мети сучасної освіти: забезпеченню всебічного розвитку особистості, яка орієнтується в інформаційному просторі, здатна використовувати інформаційно-комунікаційні можливостей сучасних технологій та володіє інформаційною культурою;
- рефреймінгову, володіння якою дає змогу фахівцю проводити моніторинг мотивів, вивчати й визначати типові потреби клієнтів і, спираючись на них, викликати відповідні мотиви;
- спічрайтерську, що пов’язана з практикою публічних виступів і пабліситі.

Крім названих компетенцій, майбутній менеджер повинен володіти певними особистісними якостями й здібностями, говорячи про які один із засновників теорії та практики “зв’язків із громадськістю” С. Блек згадував такі: здоровий глузд, відмінні організаторські здібності, розумні судження, об’єктивність і гостре публічне сприйняття, багата уява й здатність розуміти думку іншого, увага до деталей, живий розум, бажання за необхідністю працювати багато й на самоті, життєрадісність, почуття гумору, гнучкість і здатність одночасно розглядати різні проблеми [2, с. 120].

До оціночно-результативного блоку ми зараховуємо також систему засобів оцінки сформованості компетенцій – критерії, показники, рівні. Відповідно до структури компетенцій та напрямів оцінювання, було визначено особистісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний критерії. До кожного критерію визначено рівні та розроблено показники.

Висновки. Отже, розроблена нами теоретична модель формування PR-компетенцій майбутніх менеджерів є спробою усунути суперечність між об’єктивною потребою у фахівцях цього профілю, що володіють PR-компетенцією, та існуючою системою їхньої професійної підготовки. Результатом успішної реалізації запропонованої моделі формування PR-компетенції є професійна підготовка майбутніх менеджерів організацій, які володіють не лише сукупністю теоретичних знань, умінь, навичок у професійній діяльності, а й знаннями та практичними навичками у сфері аналізу комунікативного простору як поля діяльності PR, оволодінні інструментарієм PR і досвідом його застосування, здійснення як внутрішньої, так і зовнішньої PR-діяльності організації.

Список використаної літератури

1. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / В. В. Білик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2010. – Вип. 25. – С. 219–225.
2. Блэк С. Паблик рилейшнз: Что это такое / С. Блэк. – Москва : Новости, 1990. – 240 с.
3. Вініас-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Вініас-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Харків : Основа, 2007. – 176 с.
4. Володина Н. Модель компетенцій – это несложно / Н. Володина // Кадровик. – 2007. – № 6. – С. 86.
5. Гузеева Г. Н. Особенности профессиональной компетентности будущих менеджеров / Г. Н. Гузеева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 11–16.
6. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 90–102.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

9. Михайлова А. В. Понятие, сущность и виды компетенций при отборе и найме персонала [Электронный ресурс] / А. В. Михайлова // Экономика и социум : электронное периодическое издание. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://www.iupr.ru>.

Статья надійшла до редакції 26.02.2016.

Моргунова С. А. Теоретическая модель формирования PR-компетенции будущих менеджеров организаций

В статье проанализирована суть теоретической модели формирования PR-компетенции как составляющей профессиональной компетентности будущего менеджера. PR-компетенция будущих менеджеров организаций рассмотрена как комплекс личностных и профессиональных ресурсов, обеспечивающих в будущем возможность эффективного решения специалистом профессиональных задач. Охарактеризованы теоретико-методологические подходы к процессу формирования PR-компетенции и общепедагогические и специфические принципы, обуславливающие содержание представленной модели. Модель формирования PR-компетенции будущего менеджера рассматривается как целостная система, содержащая взаимосвязанные компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный. Отмечается, что внедрение модели формирования PR-компетенции позволит сделать процесс профессиональной подготовки более эффективным, адекватным требованиям, предъявляемым к уровню квалификационной подготовки современного менеджера организаций.

Ключевые слова: PR-компетенция, профессиональная компетентность, будущие менеджеры, теоретическая модель формирования компетенции.

Morhunova S. Theoretical Model of Forming PR-Competence of Future Managers of Organizations

The essence of theoretical model of forming PR-competence as a component of professional competence of future manager is analyzed in the article. PR-competence of the future managers of organizations considered by the author as a set of personal and professional resources providing in the future the possibility of effective solutions by specialist of professional tasks. The publication on the problem of forming professional competence of managers is considered. Theoretical and methodological approaches to the process of forming PR-competence (competence, personal, system, activity, situational, integrative approach) specific and general pedagogical principles that contributes to the content of presented model are characterized. Model of forming PR-competence of future manager is regarded by the author as a complete system comprising interlocking components: motivational and targeted, meaningful and activity, assessment and effective. Proposed theoretical model of PR-competence is an attempt to resolve the contradiction between the objective need for managers who own PR-competence and existing of system of their professional training system is noted. The introduction of model of forming PR-competence allows to make the process of professional training more effective, adequate requirements to the level of qualification training of modern manager of organization is emphasized.

Key words: PR-competence, professional competence, future managers, the theoretical model of forming competence.

УДК 37.013

О. М. НОВАК

кандидат педагогічних наук

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто професійну підготовку майбутніх вихователів як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності. Основні вимоги щодо професійної підготовки спеціалістів полягають у тому, що випускники вищих навчальних закладів зобов'язані знати те, що становить базу їх професійної практики: теоретичні основи, основи професійних знань та їх поєднання, а також володіти мотивацією до неперервної освіти – займатися активним пошуком можливостей підвищення рівня своїх професійних знань.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, вихователь дошкільного навчального закладу.

На сьогодні професійну підготовку майбутніх вихователів розглянуто науковцями як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності.

Основні вимоги щодо професійної підготовки спеціалістів полягають у тому, що випускники вищих навчальних закладів зобов'язані знати те, що становить базу їх професійної практики: теоретичні основи, основи професійних знань та їх поєднання. Вони зобов'язані мати спеціальну підготовку, що дає змогу виконувати основні завдання, зумовлені професійною практикою; повинні уміти робити узагальнення і висновки, що встановлюють зв'язки теорії з практикою, знати, які теоретичні положення можна застосовувати до вирішення конкретних завдань чи проблем. Випускники вищих навчальних педагогічних закладів зобов'язані володіти навичками міжособистісного спілкування – уміти ефективно спілкуватися в усній і письмовій формі. Вони повинні знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи й норми поведінки в практичній діяльності; прагнути до підвищення свого наукового рівня, бути готовими до участі в дослідженнях та в інших видах науково-дослідницької діяльності, що сприяє удосконаленню професійної практики. Вони повинні володіти мотивацією до неперервної освіти – займатися активним пошуком можливостей підвищення рівня своїх професійних знань [7, с. 472].

Мета статті – вивчити й описати основні вимоги професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та охарактеризувати можливості їх використання в умовах вищих навчальних закладів.

Для визначення і характеристики проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладах насамперед розглянемо поняття “підготовка”, “професійна підготовка”.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття “підготовка” розглянуто як дію за значенням “підготувати”; запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності, а у словнику В. Даля – як стан попереднього виконання чого-небудь. У педагогічних словниках поняття “підготовка” витлумачується по-різному: як навчання, передача необхідних для чогось знань; як сукупність знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає змогу бути фахівцем в певній галузі [7].

На думку М. Васильєвої, під терміном “підготовка” слід розуміти процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [1].

Л. Поліщук зазначає, що, незважаючи на деякі розбіжності в теоретичних підходах до інтерпретації поняття “підготовка”, вона розглядається в усіх дослідженнях як первинна й обов’язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Успіх професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів багато в чому залежить від сформованості в них професійно-педагогічних цінностей, мотивів, інтересів, які формуються у процесі професійної підготовки студентів.

Поняття “професійна підготовка” в педагогічній енциклопедії трактується як система професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння умінь і навичок, необхідних для виконання робіт.

У педагогічному словнику це поняття тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [2, с. 262].

В енциклопедії професійної освіти професійна підготовку визначено як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь [7, с. 381].

Аналіз наукових праць дослідників дав змогу дійти висновку, що вони єдині у своєму підході до значення професійної підготовки, хоч у кожного визначення є не зовсім ідентичні.

За визначенням Г. Троцько, професійна підготовка – це система, яка характеризується взаємозв’язком і взаємодією структурних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [8].

Як зазначає Н. Волкова, професійна підготовка – це володіння системою професійних знань, яку утворюють:

1) загальнокультурні знання (знання про людину, її становлення, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні знання з культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права);

2) психологічні знання (знання загальних характеристик особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методів психологічного дослідження закономірностей навчання і виховання; особливостей засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності;

3) педагогічні знання (знання основних теорій формування та розвитку особистості, принципів педагогіки та психології, конструювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної та психологічної наук, професійна підготовка, позитивні й негативні аспекти своєї професійної діяльності тощо);

4) знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки [3, с. 477–478].

Мету професійної підготовки визначають як формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзев, В. Страхов); оволодіння систематизованими знаннями, умінями, навичками й необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель); озброєння студентів професійними знаннями, умінями, навичками (Н. Кузьміна).

В енциклопедії Е. Рапацевича зазначено, що професійна підготовка – це система професійної освіти, яка має за мету прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт.

На думку В. Сластьоніна, метою та результатом професійної підготовки є певний тип самостійної людини та кваліфікований фахівець, підготовлений до включення в стабільне виробниче середовище, що вимагає певних знань і навичок.

Як зазначає М. Солдатенко, основним завданням, яке вирішується в процесі професійної підготовки, є усвідомлення особистістю себе та іншої людини як головної суспільної цінності, розвиток професійної самосвідомості та професійних інтересів майбутніх фахівців.

В Енциклопедії освіти поняття “вихователь” визначено як посадову особу, яка займається вихованням дітей у навчально-виховних закладах. Вихователь, здійснюючи виховання, бере на себе відповідальність за умови життя та формування іншої особистості [4, с. 91].

Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих навчальних закладах стала поширеною практикою наприкінці ХХ ст. як діяльність, що спрямована на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку [5, с. 13].

Відповідно вихователям висувають такі вимоги:

– володіти необхідною системою психолого-педагогічних знань – психологією закономірностей формування особистості, психолого-педагогічних основ і закономірностей процесу виховання та здійснення особистісно орієнтовного підходу до учнів, засад духовної, національної

культури, змісту, шляхів і засобів національної системи виховання в різних соціальних інституціях;

- опанувати специфічні професійні уміння: здійснювати діагностико-прогностичну діяльність – проектувати цілі й завдання виховання, передбачати результати своєї виховної діяльності, здійснювати її аналіз, визначати такі характерологічні особливості особистості, як характер, темперамент, воля, пам'ять, звички тощо, її спрямованість (потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, мотиви, установки, система стосунків), стан здоров'я та фізичної культури, історія дитинства й умови сімейного виховання, вивчати рівень вихованості; забезпечуючи системний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи до виховання, реалізовувати завдання з виховання основ базової культури (духовно-моральної, правової, розумової, трудової, економічної, екологічної, фізичної тощо), виховувати кращі риси національного характеру;

- організовувати життєдіяльність вихованців, забезпечувати кожній дитині умови для здорового способу життя та допомагати їй у самостійній діяльності з метою творчого освоєння культури людства;

- мати здібності до адекватної рефлексії своїх індивідуальних особливостей і своїх професійних можливостей, послідовно займатися самоосвітою, удосконаленням педагогічної майстерності, приділяючи особливу увагу формуванню у себе самого здібності відчувати психологію буття вихованця так само, як своє власне "Я", вихованню спостережливості щодо всіх змін у його поведінці, вчитися бачити їх об'єктивні й суб'єктивні причини, бути високоморальною особистістю з чіткою громадянською позицією [4, с. 92].

Система професійної підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою упевних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність. На думку І. Підлипняк, професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його професійної підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. А показником успішності професійної діяльності є сформованість, цілісність його особистості. Рівень професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи в різновіковій групі визначено сформованістю необхідних знань, умінь і навичок [6].

Науковець зазначає, що для успішної діяльності майбутній вихователь дошкільного навчального закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного навчального закладу, серед яких виокремлені:

1. Гностично-дослідницька, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки,

встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини та дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховна, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

3. Конструкторсько-організаційна, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання та керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностична, котра полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми й батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик.

5. Координувальна, що забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу та сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [6].

На сьогодні в Україні склалася певна система дошкільної освіти. Особливу увагу приділено освіті старших дошкільників, мова йде про підготовку дітей до систематичного навчання в школі та надання їм стартових умов. Базовий компонент дошкільної освіти, у якому визначено державні стандарти дошкільної освіти, орієнтує педагогів на певну роботу з цього питання. Важливою є робота в єдності з сім'єю, яка допомагає забезпечити подальший фізичний, психічний, соціальний, мовленнєвий розвиток дітей у школі. Саме в родині вони отримують перші уявлення про життя, поведінку та вчинки людей, оволодівають корисними звичками й досвідом життя, отримують багато радості.

На думку Б. Андрієвського, реалізація навчально-виховних завдань дошкільного навчального закладу певним чином детермінована ефективністю забезпечення наступності між ланками системи дошкільної та початкової освіти. Це пов'язано насамперед з підвищенням вимог до компетентнісного рівня підготовки учнівської молоді, а також із сучасним багатоваріантним освітнім простором.

Наступність у навчальному процесі має велике значення. Вона дає можливість поступово збільшувати обсяг понять і способів дій, а також формувати в дітей цілісне уявлення про наукові знання цієї галузі науки; впливає на мотивацію навчання; дає змогу застосовувати в навчальному процесі продуктивні способи навчання, дослідницькі й пошукові ситуації. Наступність навчання зазвичай з'ясовується при зіставленні й логічному

аналізі змісту, форм, методів і засобів викладання навчальних предметів цієї освітньої галузі на різних ступенях навчання [9, с. 102].

Висновки. Таким чином, в умовах реформування дошкільної освіти рівень професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи визначено сформованістю необхідних знань, умінь і навичок щодо забезпечення системного розвитку дитини, формування її особистісної культури, сприяння самореалізації, саморозвитку дитини та здійснювання підготовки до навчання в школі.

Список використаної літератури

1. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. Васильєва ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 432 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 615 с.
4. Ерошина Н. А. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Колосова. – Ялта, 2012. – 19 с.
6. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / І. Підлипняк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко та ін. – Умань : Жовтий, 2013. – Вип. 5. – С. 134–142. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/44/visnuk_4.pdf.
7. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
8. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г. В. Троцько. – Київ : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.
9. Черепаня Н. І. Підготовка дітей до школи : монографія / Н. І. Черепаня. – Херсон : Айлант, 2007. – 168 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Новак Е. М. Профессиональная подготовка будущих воспитателей в условиях высшего учебного заведения

В статье рассмотрена профессиональная подготовка будущих воспитателей как многофакторная структура, главная задача которой заключается в приобретении каждым студентом личностного смысла деятельности, формировании профессионального мастерства, в постоянно растущем интересе к работе с детьми и их родителями, а также в развитии успешности их деятельности. Основные требования к профессиональной подготовке специалистов состоят в том, что выпускники высших учебных заведений обязаны знать то, что составляет базу их профессиональной практики: теоретические основы, основы профессиональных знаний и их сочетания, а также обладать мотивацией непрерывного образования – заниматься активным поиском возможностей повышения уровня своих профессиональных знаний.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, воспитатель детского сада.

Novak O. Professional Training Future Educators in Conditions of Higher Education

The article considers the training of future educators as multifactor structure, which main task consist in the acquisition of personal sense of the practice by each student, formation of professional excellence, constantly growing interest in working with children and their parents, as well as increasing success in a practice. The basic requirements for training specialists are that graduates of higher education institutions must know that what is the basis of their professional practice: theoretical basics, basics of professional knowledge and their combination, and have the motivation to lifelong learning – to engage actively seeking opportunities to enhance their professional knowledge.

The future kindergarten educator must possess a certain amount of knowledge, cultivate his positive personal qualities, which are a prerequisite for effective implementation of professional functions of kindergarten educator, among them are differentiated: Gnostic-research (the study of individual personality characteristics of children; designing personal development of each child and the child's general staff); educational (development and implementation of education and training content); Design and organization (organization of educational process in preschool educational institution); diagnostic (definition of child development, the state educational process, problems of education and educational work with children and parents); coordinative (ensuring the unity of kindergarten and family to create the full potential of the educational environment, conducive the formation of an independent and creative personality of the child) for the success.

Key words: *education, training, kindergarten teacher.*

О. С. ПШЕНИЧНА

кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ

У статті розглянуто питання підвищення якості підготовки майбутнього менеджера. Запропоновано авторське визначення поняття “якість професійної підготовки майбутнього менеджера”. На основі публікацій щодо вимог роботодавців виділено основні характеристики якості підготовки: знання, вміння, професійно важливі та особистісні якості. Зазначено, що кожна характеристика складається з групи показників, визначених за допомогою контент-аналізу соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Наголошено, що важливим для покращення якості підготовки, на нашу думку, є вплив різних чинників: організація навчального процесу на основі використання традиційних та інноваційних методів читання лекцій та активних методів практичного навчання; матеріально-технічна база ВНЗ та його інтеграція в зовнішнє середовище. На основі оглядового аналізу побудовано матрицю зв'язності між показниками якості та факторами їх розвитку. Виявлено основні шляхи підвищення якості підготовки майбутнього менеджера. Встановлено, що відсутність відповідної системи діагностування якості підготовки менеджера свідчить про порушення принципу випереджального характеру освіти, розробка якої є перспективним напрямом подальших досліджень.

Ключові слова: вміння, знання, особистісні якості, матриця зв'язності, менеджер, навчальний процес, професійно важливі якості, фактор, якість, якість підготовки, якість підготовки менеджера.

Для сьогодення характерне стрімке посилення вимог до молодих фахівців різних спеціальностей, оскільки досить жорсткими стають орієнтири ринку праці. В умовах скорочення робочих місць і кризи надлишкового випуску спеціалістів із вищою освітою результат їх підготовки повинен мати належну якість. Це завдання висуває низка документів: Закон України “Про вищу освіту”, “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, стандарти вищої освіти, “Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти”.

Проблема якості вищої освіти є досить актуальною в сучасних умовах, її розглядають у своїх публікаціях О. Волков, Ю. Дрешер, Р. Кубанов, О. Ляшенко, Є. Хриков та ін. І випускник-менеджер у цьому контексті не є винятком, оскільки його професійну діяльність характеризують високим рівнем інтенсивності, постійними економічними змінами, швидким прийняттям рішень, наскрізною комунікацією. У своїх працях різним аспектам досягнення належного рівня підготовки майбутнього управлінця приділяють увагу Г. Дмитренко, Ю. Карпенко, О. Мелешко, С. Мудра та ін.

Отже, **метою статті** є визначення поняття “якість професійної підготовки майбутнього менеджера”, виявлення основних показників для оцінювання її рівня та встановлення основних шляхів досягнення її високого рівня.

Якість підготовки фахівця має задовольняти запити всіх замовників освітніх послуг – особистості, держави та роботодавців. Кожна молода людина, яка отримує професійну освіту, має свої очікування й домагання. Чи виправдані вони – залежить не лише від диплому, а й від того, наскільки успішно вона працює. Державна атестація випускника здійснюється на основі оцінки рівня професійних знань, умінь і навичок, сформульованих у освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки фахівця з менеджменту. Саме вона визначає якість підготовки фахівця з боку держави. Якщо в умовах підприємства випускник за напрямом підготовки “менеджмент” успішно виконує свої обов’язки, використовує знання, уміння та навички, то роботодавець може бути задоволений якістю його підготовки у ВНЗ. Однак працедавці відзначають недостатній рівень якості підготовки управлінця та пов’язують його з недоліками в системі освіти [3, с. 6].

На основі дослідження проблеми якості освіти було виявлено, що її тлумачать як *комплекс характеристик*, який має задовольняти вимоги професійного середовища [6, с. 513]. Для менеджера ці вимоги висуває *професійне управлінське середовище*, а для того, щоб задовольняти їх, особистість має бути *готова* до виконання цієї діяльності. Отже, *якість професійної підготовки майбутнього менеджера* – це комплекс характеристик, які відображають рівень готовності його до виконання діяльності в умовах професійного управлінського середовища.

З метою визначення цих характеристик ми проаналізували дисертаційне дослідження О. Мелешко, яка на основі результатів анкетування працедавців виділила систему показників якості їх підготовки менеджера. На її думку, це: 1) рівень фундаментальної теоретичної підготовки; 2) рівень професійних компетентностей; 3) особистісні якості фахівця [5, с. 13].

Розглядаючи цю проблему, ми звернули увагу на аналітичний звіт Київського міжнародного інституту соціології “Випускники українських ВНЗ очима роботодавців” [3]. Аналіз цього документа показав, що найбільшу проблему роботодавці вбачають у відмежовуванні теоретичних знань молодих фахівців від практики управління, у низькому рівні їх фундаментальної підготовки, у недостатньому рівні сформованості професійно важливих якостей, у недосконалому особистісних якостей. Як зауважено в ньому: “Навряд чи в Україні знайдеться хоча б один роботодавець, який був би повністю задоволений якістю підготовки сучасних випускників” [3, с. 10].

У цьому звіті наведено також результати опитування випускників вишів. Показово, що молоді фахівці з менеджменту не завжди адекватно оцінюють важливість у їх професійній діяльності тих чи інших знань, умінь, навичок і якостей. Зокрема, вони недооцінюють важливість теоретичних знань за фахом, умінь вирішувати проблемні ситуації, практичних професійних навичок [3, с. 10]. Інше соціологічне дослідження “Бізнес-освіта очима студентів” засвідчило розуміння студентами значення фундаментальних (математика, економіка, право, психологія) та спеціальних знань (менеджмент, маркетинг, фінанси, бухгалтерський облік, економет-

рика) [4, с. 45]. Студенти-випускники вважають важливими вміння користування комп'ютером, комунікативні вміння, вміння приймати рішення, організаторські здібності, різноманітні розумові якості та ін.

Огляд документів, у яких розглянуто вимоги до фахівців із менеджменту, засвідчив неоднотайність підходів у цьому питанні. Одні дослідники надають стислий перелік знань, а інші – докладніший. Так, О. Мелешко називає лише п'ять груп знань [5, с. 13]. В іншій публікації автори виділяють 17 знань [2, с. 16], до яких, зокрема, не зараховують математичні, інформаційні, психологічні та знання іноземної мови. Хоча вони, на думку більшості працедавців, актуальні для менеджера. Ми розширили перелік, запропонований у дослідженні О. Мелешко, і зарахували до нього знання природничо-наукових, гуманітарних, соціальних, загально-професійних дисциплін, спецкурсів, іноземних мов і системність отриманих знань.

Ситуація з уміннями та навичками є значно складнішою. Ми схильні вважати найбільш важливими для оцінювання якості підготовки фахівця вміння. Цю думку підтверджує й визначення цієї дефініції як засвоєної послідовності виконання дій, що забезпечуються сукупністю отриманих знань і навичок [7, с. 613]. У освітньо-кваліфікаційній характеристиці передбачено володіння фахівцем з менеджменту 115 уміннями для виконання п'яти функцій управління [1]. Більше імпонує нам позиція Г. Дмитренко, згідно з якою майбутньому менеджеру необхідно оволодіти актуальними вміннями [2]. Однак цей список неповний, оскільки до нього не належать вміння приймати рішення, розробки бізнес-плану, обробки інформації, застосування комп'ютера та ін. А ці вміння роботодавці часто вважають важливими.

Стосовно професійно важливих і особистісних якостей, якими має оволодіти менеджер, також існує певна невідповідність. Одні дослідники вважають креативність професійно важливою рисою, а інші – особистісною. На думку однієї групи працедавців, у процесі навчання майбутній менеджер має оволодіти комунікативними та організаторськими вміннями, а іншої – це якості, які розвиваються під час професійної підготовки.

Для визначення актуальних умінь, професійно важливих і особистісних якостей менеджера ми провели попередній огляд документів, під час якого було виділено 25 умінь, 20 професійно важливих якостей та 12 особистісних якостей. У результаті контент-аналізу було отримано список актуальних умінь, професійно важливих і особистісних якостей менеджера. Отже, для менеджера актуальні такі 8 умінь: прийняття та реалізація управлінських рішень; комунікативні вміння; розробка планів і підготовка документів, планування та організація особистої роботи; обробка інформації та застосування ПК; робота в команді; вміння об'єктивно оцінювати результати діяльності; організація дієвої мотивації персоналу. Професійно важливі якості менеджера: аналітичні здібності; дисциплінованість; ерудиція; ініціативність; креативність; лідерські якості; прагнення до самовдосконалення; прогностичність; системність мислення; організаторські якості.

Особистісні якості менеджера: адаптивність; активність; відповідальність; гнучкість; рефлексивність; стресостійкість; упевненість. На їх формування має бути спрямований процес підготовки майбутнього менеджера.

Визначені нами актуальні знання, вміння, професійно важливі та особистісні якості менеджер застосовує в професійному середовищі, а формуються вони у ВНЗ, тобто в навчальному середовищі. Розглядаючи якість підготовки фахівця з менеджменту системно, ми вирішили дослідити основні шляхи її досягнення.

Джерелом отримання знань є лекція та самостійне вивчення теоретичних відомостей. Існують різні методи проведення лекцій: інформаційна лекція, проблемна лекція, лекція-диспут, лекція вдвох тощо. Якщо лекція має лише інформаційний характер, то вона виконує роль передачі теоретичних відомостей студентам. Таку методику читання лекції використовують зазвичай на початковому етапі навчання, у процесі викладання природничо-наукових, гуманітарних і соціальних наук. Лекція-диспут, проблемна лекція та лекція вдвох як методи навчання доречні при вивченні загальнопрофесійних дисциплін і спецкурсів. При цьому в майбутніх фахівців розвиваються вміння з організації особистої праці та обробки інформації, комунікативні вміння. До того ж формуються такі якості: аналітичні здібності, ерудиція, креативність, прагнення до постійного самовдосконалення, прогностичність, системність мислення, активність, стресостійкість. Зазначимо, що традиційна лекція також доречна при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін.

На вивчення іноземної мови спрямовані дисципліна “Іноземна мова професійного спілкування” та курси поглибленого вивчення іноземної мови. Володіння іноземною мовою досягається завдяки постійній практиці спілкування, для чого доцільно включити до навчальних планів дисципліни, які викладають цією мовою.

Теоретичні відомості, що засвоюють студенти в процесі вивчення дисциплін, не повинні дублюватися. У галузевому стандарті відображено послідовність вивчення курсів. Так, “Інформатика” та “Вища математика” передують вивченню “Економетрії”, що створює певну системність в отриманні знань. Тому вважаємо, що всі курси, включені до навчального плану, мають відповідати загальнодидактичним принципам міжпредметних зв’язків, системності та послідовності.

Для засвоєння управлінських умінь і навичок, професійно важливих і особистісних якостей важливе значення має практична підготовка. Для її реалізації необхідно, щоб середовище підготовки майбутнього фахівця з менеджменту відтворювало модель його професійної діяльності. Для цього використовують активні методи навчання: метод проектів, case-study, “мозковий штурм”, імітаційне моделювання, навчальні ігри й тренінги. Кожен з них дає змогу моделювати та імітувати професійну управлінську діяльність, що підсилює практичну спрямованість підготовки й дає можливість засвоїти вміння, набути професійно важливі та особистісні якості. Частина

з них (case-study, тренінг, ділова гра) також доречні для засвоєння іноземної мови. Такий вибір методів є виправданим ще й тому, що їх застосовують у практичній діяльності менеджера, їх використання розвиває досвід управлінської діяльності.

Участь студентів у розробці проекту має важливе значення, оскільки робота менеджера пов'язана з розробкою управлінських проектів. Це може бути бізнес-план, план нововведень, відкриття підрозділу, маркетинговий план організації тощо. Зважаючи на те, що всі ці розробки є результатом колективної праці, використання цього методу навчання дає змогу вдосконалити вміння роботи в команді та дієвої мотивації персоналу. Проект впливає на кожного учасника окремо, тому він засвоює вміння з планування та організації особистої праці, прийняття та реалізації управлінських рішень. Завершений проект – це документ, який представляють потенційному інвестору або партнеру, і в процесі його опрацювання у студентів формуються вміння розробки планів та підготовки документів, обробки інформації та застосування комп'ютера. Метод проектів сприяє розвитку у студентів-менеджерів ініціативності, креативності, прогностичності, відповідальності, лідерських і організаторських якостей, аналітичних здібностей та системності мислення, оскільки вони пропонують творчі ідеї та самостійно реалізують їх.

Недостатній рівень сформованості у студентів-менеджерів професійних умінь пов'язаний із браком досвіду, для набуття якого в умовах навчального закладу застосовують case-study. Це метод навчання, який використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-процесів. Ситуації, що розглядають у case-study, можуть бути різних видів: проблемні (реальна проблемна ситуація), оцінні (положення, вихід із якого знайдено), ілюстративні (представляє ситуацію та пояснює причини її виникнення, ілюструє процедуру її вирішення). Його застосування передбачає розгляд ситуацій та вироблення рішень у невеликих групах протягом 10–15 хвилин. Після цього лідер групи пропонує вирішення ситуації, а викладач підбиває підсумки. Цей метод навчання сприяє розвитку аналітичних здібностей, креативності, прогностичності, активності, ініціативності, формуванню у студентів умінь обробки інформації та прийняття рішень. Робота в групі сприяє розвитку лідерських і організаторських якостей.

Досить часто в підготовці майбутнього менеджера використовують “мозковий штурм”, який передбачає висловлювання ідей із подальшим їх обговоренням. Яким би видом не користувалися на занятті викладачі (обернений або тіньовий брейнстромінг, комбінований “мозковий штурм”, метод “365”, “рисовий град”, “брейнрайтінг”), він усе одно спрямований на розвиток творчих здібностей (пошук і продукування нових ідей), аналітичних здібностей. А ці якості дадуть змогу менеджеру ефективно та якісно здійснювати професійну діяльність.

Професійне вміння прийняття рішень передбачає багатоваріантний аналіз, який реалізується завдяки імітаційному моделюванню. У процесі

його реалізації з метою дослідження, вивчення та прогнозування створюють образ або модель певного об'єкта чи процесу. Для її розробки доречно застосовувати комп'ютерні додатки загального або спеціального призначення, а отже, під час застосування цього методу студенти закріплюють уміння роботи з персональним комп'ютером. Його використання дає змогу розвивати вміння прийняття управлінських рішень, сприяє покращенню таких якостей, як аналітичні здібності, ерудиція, креативність, прогностичність, системність мислення, адаптивність.

Останнім часом у підготовці менеджерів використовують ігрові методи навчання як засоби набуття професійних знань, умінь, навичок, досвіду діяльності. Цей метод навчання дає можливість студентам певний час "існувати" в умовах підприємства, допомагає їм зрозуміти управлінську систему. Всі види ігор характеризуються наявністю професійного завдання чи проблеми, яку треба відпрацювати в процесі ігрової діяльності. Зазвичай ігрові методи дають можливість створювати ситуації, у яких студенти оволодіватимуть мистецтвом швидко й ефективно вирішувати управлінські проблеми та вміннями розробки планів і підготовки документів, розвивати такі якості, як дисциплінованість, креативність, прагнення до самовдосконалення, лідерські та організаторські якості. Успішність команди сприяє розвитку в кожного гравця впевненості в собі.

Для оволодіння складним видом діяльності використовують тренінги, які, крім основної мети – засвоєння алгоритму дій та умінь менеджера, дають змогу вдосконалити професійно важливі та особистісні якості: дисциплінованість, ініціативність, креативність, адаптивність, активність.

Для підготовки менеджерів розроблено спеціальні кейси, тренінги, ділові ігри, назви яких свідчать про спрямованість їх на розвиток того чи іншого вміння або якості. Про це свідчать і назви кейсів ("Чим привабити співробітника", "Вибір постачальника", "Як загорнути цукерку") та тренінгів ("Мотивації персоналу та створення дисциплінарних систем", "Тренінг продажів", "Телефонне спілкування").

Більшість активних методів (метод проєктів, case-study, "мозковий штурм", ігрові методи, тренінги) передбачають роботу в групі, що сприяє розвитку умінь роботи в команді та комунікативних умінь. А наприкінці використання кожного методу передбачено групову рефлексію, що безумовно сприяє розвитку особистісної якості управлінця – рефлексії. А рефлексія сприяє прагненню до самовдосконалення, гнучкості та стресостійкості.

Важливою особливістю активних методів є використання різноманітних ресурсів від канцелярського приладдя (папір, ручки, олівці, ножиці, скотч, маркери та ін.) до офісної техніки (комп'ютери, проектор, плазмовий екран, інтерактивна дошка, принтер, сканер тощо). Достатній набір паперу, ручок, олівців тощо спрощує процес проведення тренінгу, гри або case-study. Комп'ютерна техніка дає змогу надати ситуаціям, які розглядають при використанні "мозкового штурму", case-study та в діловій грі, реальності. Тому бажаним було б використання спеціально обладнаної аудиторії для

реалізації цих методів. Усе це забезпечує матеріально-технічна база ВНЗ, у якому проводять заняття за допомогою активних методів навчання.

Досвід діяльності студенти, як ми вже наголошували, отримують під час використання активних методів навчання. Однак ці методи все-таки реалізують модель діяльності. Більш доцільною є інтеграція ВНЗ у зовнішнє середовище, до якого належать: працедавці, підприємства, база практики. Якщо цього не реалізувати, то процес підготовки буде замкнений на закладі освіти та не відповідатиме вимогам ринку праці. Ідеальною базою практики є підприємства, робота яких відповідає специфіці майбутньої діяльності менеджера (виробниче підприємство, страхова установа, торговельна фірма, туристична кампанія тощо). Проходження практики дає змогу студенту не тільки застосувати знання та вміння на підприємстві, в умовах, наближених до реальності, а й набути професійно важливі та особистісні якості: дисциплінованість, ініціативність, прагнення до постійного самовдосконалення, адаптивність, активність, відповідальність, гнучкість, рефлексивність, стресостійкість.

Здійснений огляд подамо у вигляді матриці зв'язності (таблиця). Вона демонструє взаємозв'язок між показниками якості підготовки менеджера та чинниками, що впливають на його формування.

Таблиця

Матриця зв'язності між показниками якості та чинниками впливу

Показник \ Чинник	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Природничо-наукові знання	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Гуманітарні знання	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Соціальні знання	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Знання загально-професійних дисциплін	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Знання спецкурсів	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Знання іноземної мови	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Системність знань	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Комунікативні вміння	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
Планування та організація особистої роботи	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Обробка інформації та застосування ПК	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
Об'єктивне оцінювання результатів діяльності	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1
Організація дієвої мотивації персоналу	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
Прийняття та реалізація управлінських рішень	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
Розробка планів і підготовка документів	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
Робота в команді	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
Аналітичні здібності	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Дисциплінованість	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Ерудиція	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ініціативність	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
Креативність	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Лідерські якості	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
Організаторські якості	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
Прагнення до самовдосконалення	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Прогностичність	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0
Системність мислення	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Адаптивність	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Активність	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Відповідальність	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Гнучкість	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Рефлексивність	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1
Стресостійкість	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Упевненість у собі	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Примітка:

I – зміни в навчальних планах;

II – традиційна лекція;

III – інноваційна лекція;

IV – метод проектів;

V – case-study;

VI – “мозковий штурм”;

VII – імітаційне моделювання;

VIII – ігрові методи;

IX – тренінги;

X – матеріально-технічна база ВНЗ;

XI – інтеграція ВНЗ у зовнішнє середовище.

Висновки. У результаті дослідження було сформульовано визначення поняття “якість професійної підготовки майбутнього менеджера”. На основі цього визначення було отримано характеристики якості підготовки фахівця з менеджменту – знання, вміння, професійно важливі та особистісні якості. Проведений контент-аналіз різноманітних досліджень (соціологічних, педагогічних, психологічних) дав змогу уточнити список актуальних показників для кожної характеристики якості. Досягнення відповідного рівня якості дає змогу отримати конкурентоспроможного фахівця з менеджменту, готового до професійної діяльності, здатного до швидкої адаптації в професійному управлінському середовищі. Основними чинниками, що впливають на якість підготовки менеджера, є: зміни в навчальних планах, методи читання лекцій, активні методи навчання, матеріально-технічна база ВНЗ та його інтеграція в зовнішнє середовище. Однак оцінювання якості підготовки конкурентоспроможного фахівця – досить складний процес. Для цього необхідно розробити систему методик, які б виявляли стан готовності фахівця до професійної діяльності та сформова-

ність у нього професійно важливих і особистісних якостей, у чому ми вбачаємо перспективу подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки “менеджмент” чинний від 25.05.2001 р. : Наказ МОН України № 404. – Київ : МОН, 2001 – 23 с.
2. Дмитренко Г. А. Дворівнева модель підвищення якості вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / Г. А. Дмитренко, С. В. Мудра, А. Є. Спіцина // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2016. – № 1. – С. 10–16. – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/appfo/article/view/61291/57069>.
3. Кашин А. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців : звіт / А. Кашин, Є. Польщикова, Ю. Сахно ; Київський міжнародний інститут соціології. – Київ, 2012. – 21 с.
4. Кондратик Л. Бізнес-освіта очима студентів : соціологічний аналіз / Л. Кондратик // Синергія : Всеукраїнський щоквартальний аналітично-методичний журнал з бізнес-освіти. – 2000. – № 1. – С. 45–47.
5. Мелешко Е. Н. Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.13 / Е. Н. Мелешко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 20 с.
6. Пшенична О. С. Аналіз чинників впливу на якість підготовки фахівця у вищій школі / О. С. Пшенична // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35. – С. 512–518.
7. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2016.

Пшеничная Е. С. Качество подготовки будущего менеджера: сущность понятия и особенности оценивания

В статье рассмотрены вопросы повышения качества подготовки будущего менеджера. Предложено авторское определение понятия “качество профессиональной подготовки будущего менеджера”. На основе обзора публикаций относительно требований работодателей выделены основные характеристики показателя качества подготовки: знания, умения, профессионально важные и личностные качества. Указано, что каждая характеристика состоит из группы показателей, определенных с помощью контент-анализа социологических, психологических и педагогических исследований. Отмечено, что важным для улучшения качества подготовки, с нашей точки зрения, является влияние разных факторов: организация учебного процесса на основе использования традиционных и инновационных методов чтения лекций и активных методов практического обучения, материально-техническая база ВУЗа и его интеграция во внешнюю среду. На основе обзорного анализа построена матрица связности между показателями качества и факторами их развития. Выявлены основные пути повышения качества подготовки будущего менеджера. Установлено, что отсутствие соответствующей системы диагностирования качества подготовки менеджера свидетельствует о нарушении принципа опережающего образования, разработка которой является перспективным направлением дальнейших исследований.

Ключевые слова: *знания, качество, качество подготовки, качество подготовки специалиста, личностные качества, матрица связности, менеджер, профессионально важные качества, умения, учебный процесс, фактор.*

Pshenichna O. The Quality of Training of the Future Manager: the Essence of the Concept and Features of Evaluation

The issues of improving the quality of training of the future manager are considered in the article. The author's definition of the concept "the quality of professional training of the future manager" is offered in the work. A review of publications concerning the requirements of employers allowed the author to identify the main characteristics of the indicators of the quality of training: the knowledge, skills, professionally important and personal qualities. Each characteristic consists of a group of indicators identified by a content analysis of sociological, psychological and pedagogical researches. The manager has to know natural sciences, human and social sciences, professional disciplines, special courses and foreign languages. The system of their formation is equally important to gain knowledge. Actual skills include: the ability to plan and organize own work, processing of information and the use of a computer, an objective performance evaluation, an effective motivation of staff, the adoption and the implementation of management decisions, the development of plans and the preparation of documents, the teamwork and communicative skills. There are professionally important qualities necessary for a manager in professional work: analytical skills, discipline, erudition, initiative, creativity, leadership, organizational skills, aspiration for self-improvement, predictability, consistency of thinking. Personal qualities include: adaptability, activity, responsibility, flexibility, reflexivity, stress resistance and self-confidence. The author thinks that the influence of different factors is important for improving the quality of training: the organization of the learning process through the use of traditional and innovative methods of lecturing and active methods of practical training, material and technical base of the university and its integration into the environment. A review analysis allowed the author to construct a matrix of connectivity between the indicators of the quality and factors of their development. Thus, the main ways to improve the quality of training of the future manager have been revealed. Absence of a corresponding diagnostic system of the quality of the preparation of the manager indicates a violation of the principle of the advanced education, the development of such system is a promising direction for further researches.

Key words: *knowledge, quality, quality of training, quality of training of the specialist, personal qualities, matrix of the connectivity, manager, professionally important qualities, skills, educational process, factor.*

О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ
доктор педагогічних наук, професор
член-кореспондент НАПН України
Т. Є. ГОНЧАРЕНКО
доцент
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”

ФОРМУВАННЯ ТА ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ “ХПІ”

У статті розглянуто процес формування педагогічних умов, що сприяють якій професійній підготовці майбутніх програмістів, а також досвід упровадження визначених педагогічних умов у навчальний процес кафедри ПШТУ НТУ “ХПІ”. Найбільш вагомими педагогічними умовами для підготовки фахівців з програмної інженерії визначено формування англомовного потоку, добре знання студентами комп’ютерної прикладної математики, досвід роботи в реальних ІТ-проектах викладачів комп’ютерних дисциплін, створення на території ВНЗ навчально-науково-виробничих комплексів, створення конкурентного середовища в групах студентів майбутніх програмістів і впровадження дуального підходу в навчання. З огляду на досвід кафедри ПШТУ визначено, що педагогічні умови значно підвищують якість професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Ключові слова: педагогічні умови, програмна інженерія, конкурентне середовище, дуальний підхід у освіті.

Наразі Україна є державою, яка прагне більш активно долучитися до суспільно-економічних процесів сучасного світу, інтегруватися в європейське співтовариство. Але в економічній ситуації, що склалася, необхідним є визначення тих галузей промисловості, що здатні за короткий час забезпечити економічний розвиток держави. На нашу думку, за нинішніх геополітичних і економічних умов одним із рушіїв економічного зростання є розробка ІТ-технологій. Світовий попит на послуги у сфері інформаційних технологій становить сотні мільярдів доларів США на рік, і цей показник продовжує зростати. Значна частина цього попиту могла б покриватися завдяки експорту програмних продуктів з України. Розвиток цієї галузі в Україні можливий за умов ефективної підготовки професійних кадрів з ІТ-технологій. Це завдання в умовах сьогодення набуває надважливого значення.

Проблеми якісної професійної підготовки майбутніх програмістів, а також створення необхідних педагогічних умов для підготовки таких фахівців завжди були сферою професійних інтересів науковців. Автори дослідження, взаємодіючи з керівництвом кафедри програмної інженерії та інформаційних технологій управління (ПШТУ) НТУ “ХПІ”, розробили стратегію подальшого розвитку кафедри, що включала в себе і створення організацій-

но-педагогічних умов професійної підготовки студентів кафедри. На початку співпраці це було розуміння окремих напрямів подальшої роботи кафедри щодо якісної професійної підготовки студентів – майбутніх програмістів, але поступово ці ідеї було обґрунтовано, проаналізовано, узагальнено та сформовано, а пізніше їх почали втілювати в життя, і багаторічний досвід підготовки майбутніх інженерів-програмістів був формалізований у вигляді організаційно-педагогічних умов. Досить влучною в цьому контексті є думка відомого педагога С. У. Гончаренка, який стверджує: “У такій науці, як педагогіка, що вивчає особливий вид практичної діяльності, дослідник йде безпосередньо або опосередковано від запитів педагогічної практики, і в кінцевому рахунку розв’язання будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Однак сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він служить стимулом для пошуку наукових засобів розв’язання задачі і тому передбачає звернення до науки” [1, с. 24].

Мета статті – розглянути досвід використання педагогічних умов забезпечення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у національному технічному університеті “ХП”.

Насамперед постало питання, якою має бути мова викладання для майбутніх програмістів. Загальновідомо, що найпоширенішими мовами людської культури, що виконують максимальну кількість громадських функцій, за версією ЮНЕСКО є англійська, китайська, російська, арабська та іспанська.

Відзначимо, що статистика останніх років свідчить про підвищення статусу англійської мови в українському суспільстві. Ідея викладання спеціальних дисциплін англійською мовою майбутнім програмістам виникла досить давно. Чому саме англійською? ІТ технології найбільше розвиваються в англійськомовних країнах, і практично вся документація, що супроводжує програмні продукти, поширюється англійською мовою. Тому це й стало основною причиною підготовки для переходу на викладання-навчання англійською мовою. Як показав час, це рішення було стратегічно правильним.

Переходу кафедри ПШТУ на викладання спеціальних дисциплін англійською мовою сприяли зовнішні фактори, а саме розуміння того, що англійськомовне навчання робить реальним продовження навчання в магістратурі, а пізніше – і в аспірантурі закордонних вищих навчальних закладів. Таким чином, на певному етапі виник попит на англійськомовні групи [2].

Але для реалізації цього попиту необхідною була наявність кваліфікованих викладачів, що не просто знають англійську мову, а й можуть викладати спеціальні дисципліни (прикладну математику, теорію алгоритмів, теорію множин, бази даних, основи програмування, операційні системи тощо) цією мовою. Особливо важливим це було для викладачів дисциплін у галузі програмної інженерії, яка схильна до швидких змін. Тобто постало завдання – підготувати таких викладачів, що могли б адаптуватися до англійськомовного середовища. На етапі зародження цієї ідеї таких викладачів на кафедрі ПШТУ була невелика кількість. Процес підготовки викладачів, го-

тових до праці в англomовному середовищі, тривав 5–7 років. Цю ідею було започатковано ще в 1999 році. Які шляхи та обставини сприяли реалізації цієї ідеї – підготовки викладачів до викладання англійською мовою?

Роботу в цьому напрямі почали з освітніх і науково-дослідних контактів кафедри ПШТУ НТУ “ХПІ” із ВНЗ Австрії та Німеччини. Майбутні аспіранти проходили стажування за програмою ДААД, беручи участь у грантах. Кафедра ПШТУ уклала договори про співпрацю з Клагентфуртським університетом (Австрія) 1997 р., Технічним університетом Карінтії в місті Філлах (Австрія) 2004 р., а також Гамбургським університетом, де викладачі мали можливість проходити стажування. Треба зазначити, що викладання в цих університетах здійснювалось англійською мовою. Ці викладачі стали основою того англomовного напрямку викладання, що було започатковано в 2003 році.

Разом із цим, для зміцнення знань викладачів і посилення англomовної практики на базі інженерно-фізичного факультету НТУ “ХПІ” (зараз – факультет комп’ютерних наук і програмної інженерії) в 1998 році було створено кафедру ділової іноземної мови та перекладу з метою задовольнити потреби низки кафедр факультету в інтенсивних і насичених програмах з іноземних мов, де викладачі та студенти факультету могли отримати другу освіту – філологічну.

Крім того, з початку свого існування й до 2003 року викладачі кафедри ділової іноземної мови та перекладу працювали в групах із викладачами кафедри ПШТУ, що бажали підвищити або підтримати свій рівень англійської мови й поступово перейти до викладання спеціальних дисциплін у англomовних групах студентів. Паралельно з цим викладачі кафедри ПШТУ у співпраці з викладачами кафедри ділової іноземної мови та перекладу займалися підготовкою методичного забезпечення для англomовних груп.

Крім цього, мотивуючою обставиною для створення англomовного середовища на кафедрі ПШТУ стало проведення конференцій ISTA в 2001 та в 2003 році. Уперше в Україні англійська була обрана офіційною мовою конференції, тому що була визнана мовою спілкування фахівців у галузі інформаційних технологій. Ця конференція стала потужним поштовхом для встановлення партнерських відносин кафедри ПШТУ із закордонними вишами. Для набуття досвіду студентів останнього курсу направляли до Клагентфуртського університету, де вони проходили практику в австрійських компаніях, а повернувшись до України, вступали до аспірантури, захищали дисертації та ставали викладачами кафедри ПШТУ.

Таким чином, з 1999 по 2003 р. було ініційовано інтенсивну підготовку до переходу на викладання спеціальних дисциплін англійською мовою, що включала стажування викладачів за кордоном, створення курсів із посиленою англійською мовою та математикою підвищеної складності для школярів – майбутніх абітурієнтів кафедри ПШТУ, створення кафедри ділової іноземної мови та перекладу, підготовку викладачів до викладання англійською мовою, підготовку методичного забезпечення англійською

мовою. Це був перший підготовчий етап для створення англomовного потоку на кафедрі ПШТУ.

Успіх запровадження такої форми навчання відчули одразу. По-перше, студенти англomовного потоку мали більш високі шанси знайти роботу в престижних компаніях, і знання англійської мови значно підвищувало їх стартову заробітну плату. По-друге, студенти англomовного потоку не мали ніяких труднощів у продовженні навчання в університетах за кордоном. По-третє, викладачі, залучені до викладання англійської мови, значно підвищили свої шанси на участь у міжнародних проектах, конференціях, а також отримали можливість публікуватися за кордоном. Усі ці практичні напрацювання стали основою для формулювання педагогічної умови – викладання спеціальних дисциплін англійською мовою з поступовим формуванням англomовного потоку студентів у напрямі “Програмна інженерія”.

Під час підготовки студентів – майбутніх програмістів загострювалася проблема необхідності навчання їх комп’ютерній прикладній математиці – циклу дисциплін математичної підготовки. Вивчення у великих обсягах математичного аналізу, як це було прийнятним у технічних вищих навчальних закладах при підготовці студентів технічних спеціальностей, не відповідало потребам спеціальності “Програмна інженерія”, для якої більш суттєвими були такі розділи, як теорія множин, теорія графів, дискретна математика, буліва алгебра, теорія алгоритмів тощо. Усі ці розділи в подальшому ввійшли до дисципліни “Прикладна комп’ютерна математика”. Створення кафедри комп’ютерної математики й математичного моделювання в 2002 році та запровадження спеціальних курсів з математики для майбутніх програмістів стало основою для формування ще однієї педагогічної умови – глибокого знання студентами – майбутніми програмістами прикладної комп’ютерної математики. В курсах, що проводили викладачі щойно створеної кафедри, більше уваги приділяли прикладній комп’ютерній математиці, а це стало гарним доповненням до тих математичних курсів, що викладали співробітники кафедри ПШТУ.

У 2003 р. кафедра ПШТУ розпочала перший набір студентів до англomовного потоку. Перевагою було те, що це були у своїй більшості студенти, що навчалися за бюджетною формою, а не контрактною – це означало, що в них був високий рівень знань. Крім того, успіху цьому починанню сприяв ректорат НТУ “ХПІ”, який стимулював викладачів подвійною заробітною платою (у вигляді надбавок) у разі викладання дисциплін англійською мовою. Викладачі, що взяли участь у цьому заході, отримали, крім матеріального стимулу (подвійної оплати праці), нематеріальний – підвищення й підтримка на певному рівні знань з англійської мови давали їм можливість брати участь у міжнародних конференціях, проектах, а також працювати за сумісництвом у іноземних компаніях. Успіх був зумовлений ще й тим, що на “вході” абітурієнти проходили тестування з англійської мови, і студентів поділяли на потоки згідно з результатами тестування. Усе це були основні етапи реалізації педагогічної умови – викладання спеціа-

льних дисциплін англійською мовою з поступовим формуванням англомовного потоку в напрямі “Програмна інженерія”. Це були певні додаткові практичні напрацювання, що посилили значущість цієї умови.

У 2003 р. на 1 курсі для студентів, які мали в майбутньому стати програмістами, було реалізовано ідею, основою якої було тестування за системою IELTS, яка давала змогу виявити потенційних кандидатів для переходу в англомовний потік і давала орієнтири тим студентам, які прагнули до навчання в англомовному потоці. Так, уперше в Україні було організовано англомовний потік студентів з програмної інженерії на кафедрі ПШТУ НТУ “ХПІ”.

Але після старту, не дивлячись на ретельну підготовку, виникли певні проблеми. Першою й досить суттєвою з них була вимушена ротація викладацького складу. Викладачі починали викладати на англомовному потоці, але в різні моменти звільнялися з університету. Це були викладачі найвищого класу, професіонали в галузі ІТ-технологій, що пройшли стажування за кордоном і були затребуваними й високооплачуваними фахівцями з розробки програмних продуктів. Проблема виникла у зв’язку з тим, що заробітна платня цих фахівців в університеті була значно нижчою, ніж у ІТ-компаніях. Навіть подвійна оплата праці не відповідала тим зусиллям, які викладачі витрачали для підготовки до занять і підвищення свого англомовного рівня. Більше того, беручи до уваги фінансове становище університету, ця оплата не завжди була вчасною та стабільною. Щоб знайти компроміс, вони починали працювати в компаніях, що розробляли програмні продукти, та поєднували роботу в компанії з половиною робочого дня в університеті, але з часом вони переходили на повний робочий день у компанії, а це призводило до необхідності заміни викладачів. Ці викладачі часто виїжджали у відрядження. Багатьох із них запрошували на роботу за кордон. Усе це не сприяло стабільності навчального процесу. Особливо болісним було, коли викладачі через високі зарплати в компанії залишали університет у середині семестру. Частковим вирішенням цієї проблеми стало створення навчально-науково-виробничого комплексу “Силіконова долина” на території НТУ “ХПІ” – упровадження, що стало ще одним практичним напрацюванням, яке зумовило формування наступної організаційно-педагогічної умови – створення навчально-науково-виробничих комплексів у галузі ІТ-технологій на території ВНЗ.

Аналізуючи важливість практичного досвіду викладачів ІТ-дисциплін, було вирішено подвоїти зусилля в цьому напрямі, зробивши процес подвійного працевлаштування керованим: було налагоджено контакти з керівництвом компаній, де працювали викладачі, створено партнерські відносини й укладено договори з керівниками компаній щодо неперешкоджання викладацькій діяльності співробітників, а також залучення викладачів до процесу навчання, що проходив на базі компаній. Щоб компанії-партнери сприяли навчальному процесу, а викладачі інтегрувалися в навчальний процес на базі ІТ-компаній, створювали навчальні центри, наприклад, такі, як Telesense Academy, що дало змогу сформувати ще одну

організаційно-педагогічну умову – наявність у викладачів практичного досвіду роботи над реальними ІТ-проектами.

Ще одна проблема виникла з методичним забезпеченням. Програмна інженерія – це галузь, що постійно оновлюється. Оновлення методичних матеріалів доводилося робити на тлі вимушеної ротації викладачів. Більше того, ця проблема посилилася через те, що, крім українських студентів, у англomовному потоці навчалися іноземні студенти, для яких англійська мова була рідною (вони навчалися в школі англійською без проходження підготовчих курсів в Україні), і для них створення методичного забезпечення англійською мовою було обов'язковим. Але в цьому був і позитивний момент – студенти-іноземці ще більше сприяли створенню англomовного середовища на кафедрі, і це мотивувало як студентів, так і викладачів до повсякденного спілкування англійською мовою.

Подальше дослідження засвідчило необхідність створення конкурентного середовища серед студентів. Особливістю професійної діяльності майбутнього програміста є інтелект, що конкурує з іншим інтелектом, і щоб мати тільки найкращих студентів, що конкурують своїми знаннями та інтелектуальними здібностями між собою, актуальним було створення такого середовища серед майбутніх програмістів. Конкуренція в університеті починається ще на етапі вступу до обраної спеціальності – чим сильніші абітурієнти, тим вища конкуренція. Основним завданням кафедри стало залучення абітурієнтів із високими балами ЗНО на основі конкурсного відбору. Для цього було створено інформативний сайт кафедри, проведено маркетинговий аналіз, використано рекламу. Крім того, носіями інформації про навчання на кафедрі ПШТУ ставали самі студенти, їх батьки, випускники кафедри. Результатом такої масової інформаційної роботи став конкурс із кращих абітурієнтів України, із яких, згідно з правилами прийому до університету, було обрано найкращих. Конкуренція в студентському середовищі серед майбутніх програмістів пов'язана, насамперед, із популярністю цієї спеціальності, а крім цього, з високими завданнями, що ставить перед студентами кафедра ПШТУ – прагнути добре вчитися, оволодівати двома та більше іноземними мовами, пройти стажування в європейських компаніях. Але після 1–2 курсів частина студентів стикаються з труднощами у навчанні, бо не в змозі оволодіти знаннями з різних причин.

Як демонструє досвід останніх років, у середньому за перші два роки навчання відраховують 20–25 студентів із 70, які навчалися за бюджетною формою. Враховуючи це, керівництво кафедри протягом навчального року проводило тестування знань кращих випускників коледжів України з ІТ напрямів. Кожного року на ці 20–25 бюджетних місць, що звільнилися, претендує 100–150 кращих студентів коледжів, а також студенти інших університетів. Кожен студент 1–2 курсів, що навчається на кафедрі ПШТУ, знає про існування такої технології та прагне не потрапити в число відрахованих. Крім студентів коледжів, на сайті кафедри є запрошення для студентів інших вишів, що добре навчаються, перевестися на навчання до НТУ “ХП”.

Це створює стимул для навчання студентів і, звісно, сприяє міжособистісній конкуренції [3]. Тому формування конкурентного середовища є однією з педагогічних умов професійної підготовки майбутніх програмістів.

Наступна проблема була досить парадоксальною – студенти з відмінними знаннями в галузі програмної інженерії та досить гарною мовною підготовкою починаючи з другого курсу вже мали змогу працювати в ІТ-компаніях, що негативно відображалось на їх базовій підготовці. Для недопущення цього проводили регулярну роз'яснювальну роботу серед студентів, і спільними зусиллями цю проблему було частково вирішено. Незначна кількість студентів отримували роботу, навчаючись на 4 курсі, але більшість – на 5 або 6. Негативним аспектом цього процесу було те, що компанії були не зацікавлені в наймі студента на пів робочого дня, а навпаки намагалися завантажити його роботою на 40, а то й більше годин на тиждень. Усе це призводило до пропуску занять студентами, поганого засвоєння матеріалу. Особливо негативно це проявлялося на 5–6 курсах, коли більшість студентів завдяки гарній бакалаврській підготовці могли мати добре оплачувану роботу. Керівництву кафедри було запропоновано дуальний підхід до навчання, який давав змогу поєднувати навчання та професійну діяльність і полягав у такому: впродовж 2 років (5–6 курс) магістерської підготовки частину тижня студент працює, а іншу – займається в університеті. Досягти цього стало можливим тільки після попередніх переговорів з керівництвом ІТ компаній. Кафедрі ПШТУ було запропоновано два варіанти графіку навчання при дуальному підході, що вирішували основну проблему розділення за часом – навчання в університеті та проходження практики в ІТ-компаніях. Упровадження цієї організаційно-педагогічної умови давало змогу студентам отримати професійний досвід, навички роботи в реальних проектах і бути фінансово незалежними, що досить важливо в сучасних реаліях, а з іншого боку – мати вільний час для відвідування навчальних занять, що, в свою чергу, позначалося на якості університетської підготовки. Таким чином, було сформовано ще одну педагогічну умову – дуальний підхід у навчанні: формування графіку навчання таким чином, що дасть змогу студентам 5–6 курсів до закінчення ВНЗ на базі практик взяти участь у реальних ІТ-проектах.

Висновки. Реалії сучасного життя такі, що ІТ компанії вимагають від учорашніх випускників вузів практичного досвіду роботи, знання іноземних мов для спілкування з партнерами, уміння працювати в команді, відповідальності за прийняті рішення, уміння аналізувати результати своєї діяльності та інші якості, необхідні будь-якому фахівцеві з програмної інженерії в умовах змагання, суперництва, боротьби за досягнення кращого результату. Всі вищезазначені організаційно-педагогічні умови при впровадженні в навчальний процес, як свідчить досвід кафедри ПШТУ, сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів і, таким чином, нівелюють проблеми, що виникають у майбутніх програмістів під час робочого процесу.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методичні поради молодим науковцям. – Київ ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
2. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів програмістів у технічному університеті / Т. Є. Гончаренко / Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ “ХПІ”. – 2015. – № 1. – С. 105 – 113.
3. Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016.

Романовский А. Г., Гончаренко Т. Е. Формирование и опыт использования педагогических условий обеспечения качества профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в Национальном техническом университете “ХПИ”

В статье рассмотрен процесс формирования педагогических условий, способствующих качественной профессиональной подготовке будущих программистов, а также опыт внедрения определенных педагогических условий в учебный процесс кафедры ПИИТУ НТУ “ХПИ”. Наиболее весомыми педагогическими условиями для подготовки специалистов по программной инженерии определены формирование англоязычного потока, хорошее знание студентами компьютерной прикладной математики, опыт работы в реальных ИТ-проектах преподавателей компьютерных дисциплин, создание на территории вузов учебно-научно-производственных комплексов, создание конкурентной среды в группах студентов будущих программистов и внедрение дуального подхода в обучение. Учитывая опыт кафедры ПИИТУ, определено, что педагогические условия значительно повышают качество профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов.

Ключевые слова: педагогические условия, программная инженерия, конкурентная среда, дуальный подход в образовании.

Romanovskiy O., Goncharenko T. The Formation and the Experience of Implementation of the Pedagogical Conditions of Future Engineer-Programmers Professional Training in National Technical University “KhPI”

The forming process of main pedagogical conditions that promote high quality training of future programmers in National Technical University “KhPI” is considered initially. The experience of pedagogical conditions implementation at the department of Software Engineering and Management Information Technologies (SEMIT) is presented. Teaching special disciplines in English and creation of English-speaking educational stream in the field of software engineering is shown to be one of the most significant pedagogical conditions that improves the quality of future programmers’ professional training. The other important pedagogical condition for training future programmers is stated to be a good command in computer applied mathematics – a discipline that was specially integrated into the curriculum. The next pedagogical condition is teachers’ work experience in real IT-projects. To implement the previous pedagogical condition the next one – the initiation of educational-scientific-productive complexes – was created. One of the important motivating pedagogical conditions is the creation of competitive environment among students – future programmers. The implementation of dual approach in educational process that is a combination of university training with a good manufacturing practice is considered to be one of the high-priority pedagogical conditions.

Key words: pedagogical conditions, software engineering, competitive environment, dual approach in education.

І. А. РОСКВАС

аспірант

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНІ ТА ПРИРОДНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

У статті досліджено та обґрунтовано соціальні та природні фактори розвитку творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників, визначено роль існуючих чинників формування особистості та значення розвитку в майбутніх фахівців творчості в процесі соціального виховання; запропоновано нові завдання педагогічної освіти з огляду на розвиток творчого потенціалу. Проаналізовано нещодавні дослідження та публікації з цієї теми. Досліджено взаємозалежність і взаємозумовленість сукупності зв'язків суспільства із особистістю майбутнього фахівця.

Ключові слова: творча індивідуальність майбутніх кваліфікованих робітників, кваліфіковані фахівці, майбутні робітники, соціальні фактори розвитку, природні фактори розвитку.

Актуальний стан громадського розвитку та динамічні зміни в усіх галузях людської практики зумовлюють зростання потреби суспільства у становленні творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку та творчих перспектив, яка здатна до створення та засвоєння інновацій у різноманітних галузях. Саме така особистість майбутнього кваліфікованого робітника є найвищою цінністю в усіх державах. Отже, і для України, що впевнено ступає на шляхи розвитку високорозвинутої правової та демократичної держави, питання розвитку творчих здібностей, активізації творчої діяльності майбутніх фахівців набуває пріоритетного значення.

Вирішення цієї серйозної проблеми покладено, насамперед, на систему освіти, що потребує принципово сучасних підходів до навчання, виховання та підготовки до самостійного життя молодих спеціалістів, а також постійного поновлення форм і методів навчання та виховання з метою їх дійового впливу на розвиток творчої особистості майбутніх спеціалістів.

Формування творчої індивідуальності майбутнього робітника – це, як правило, початковий етап становлення особистісних властивостей студентів і молоді взагалі. Особистісне зростання зумовлено безліччю зовнішніх і внутрішніх факторів.

Генетичні чинники формування творчої особистості є провідними на первинних етапах розвитку дитини, оскільки їх отримують ще під час народження. Річ у тому, що спадкові індивідуальності – це база для формування людини як майбутнього фахівця. Йдеться саме про такі генетичні якості майбутнього кваліфікованого робітника, як фізичні якості, здібності, тип і особливості нервової системи.

Будь-яке цивілізоване суспільство має конкретний набір соціальних правил, норм і цінностей. Вони мають бути сумісними для всіх членів цієї культури. Через те поступово виникає модельна особистість, що містить у собі такі виняткові принципи та цінності, які суспільство повинне прищепити всім своїм членам. Отже, в усякому соціумі за сприянням культури має створюватися творча індивідуальність, яка є комунікабельною та вільно йде на спілкування та співробітництво. Коли такі еталони будуть відсутні, то це призведе до того, що суб'єкт буде в становищі культурної невизначеності. Чималу групу формують соціальні фактори становлення особистості творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників. Таким чином, основним чинником формування творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників стане саме унікальний індивідуальний досвід.

Питанню розвитку та соціалізації творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників присвячено чималу кількість наукових досліджень і праць у галузі психології та педагогіки. Зазвичай учені одностайні в тому, що є такі фактори формування індивідуальності майбутнього кваліфікованого робітника, як: генотип особистості; соціальне оточення; активність у практиці та спілкуванні; життєві навички; природні фактори; унікальний персональний досвід. Реалізуючи науковий пошук, було проаналізовано та досліджено також досягнення видатних учених-педагогів, серед яких: В. Беспалько, І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Радкевич, О. Ярошенко та ін. Атрибути побудови навчального процесу у вищій та середній школі висвітлено в наукових працях В. Андреева, В. Андрущенко, С. Архангельського, М. Євтуха, І. Зязюна та ін. Важливий внесок у дослідження питання творчості та творчого розвитку особистості зробили українські та зарубіжні вчені: В. Андреев, А. Асмолов, М. Барг, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Белов, В. Біблер та ін. Різноманітні аспекти питання становлення та розвитку творчих здібностей особистості та факторів, що впливають на них, висвітлено в працях Є. Адакіна, Б. Ананьєва, І. Бежа, Н. Бібік, О. Брушлинського, Л. Веретенникової, В. Загвязинського та ін. Розглянемо детальніше характеристику соціальних і природних факторів.

Мета статті полягає в аналізі впливу цих факторів на розвиток індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників.

Інноваційні процеси пов'язані зі зміною завдань модернізації освіти шляхом переносу акценту з теоретично-навчальної функції освітнього закладу, яка нерідко блокує розвиток творчої особистості, на розвивальну функцію, завдяки якій знання, вміння та навички майбутнього фахівця стають не метою, а зразком розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери студента. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" [4] декларовано забезпечення формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей та навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості; указано на необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та

професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Природні фактори розвитку творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників. Людське суспільство є частиною природи, оскільки в організмі всякої людини відбуваються природні біологічні, хімічні та інші процеси. Організм особи є натуральною основою його суспільного функціонування в галузі науки, виробництва, культури, політики тощо. Функція природи в житті суспільства завжди була важливою, адже вона є природною основою його існування та розвитку. Більшість потреб людини можна задовольнити завдяки природі, передусім – зовнішньому природному оточенню. Так званий кругообіг речовин між людиною та природою є необхідною умовою життя людини та суспільства в цілому. Вічні філософські запитання полягають у знаходженні гармонії взаємодії людини та природного середовища її існування, а також у регулюванні відносин людини із суспільством, космосом чи Всесвітом. Подібні питання порушували філософи давнини та Нової епохи, хвилюють вони й нинішніх мудреців. Філософія порушує та по-своєму вирішує такі завдання, як взаємодія природних (матеріальних) і моральних основ у розвитку людини та суспільства, природи та культури людини. Процес розвитку відбувається у вигляді вдосконалення людини – біологічного створіння. Практика соціальної ізоляції людського індивіда свідчить про те, що особистість удосконалюється лише щодо людини, і до того ж – починаючи тільки з якогось періоду її розвитку. Ми не можемо сказати “особистість новонародженого”. Насправді кожен із них вже є індивідуальністю, та ще не особистістю! Людина не народжується особистістю, вона нею стає. Новонароджений малюк вже має комплекс генів не лише власних батьків, а й їхніх дальніх предків, тобто він має свій, властивий тільки йому спадковий фонд, завдяки якому утворюються та розвиваються тільки його індивідуальні риси. Ця програма цілком закономірно та гармонійно втілюється в життя, коли, з одного боку, в основі біологічних процесів є значно якісніші спадкові чинники, а з іншого – зовнішнє навколишнє середовище забезпечує молодий організм усім необхідним для спадкового початку. Надбані протягом усього життя звички та властивості не передаються наступному поколінню, наука також не виявила якихось особливих генів таланту чи обдарованості, але все-таки кожна новонароджена дитина має чималий арсенал задатків. Їхній ранній розвиток і формування певною мірою залежить від соціальної структури суспільства, а також від умов навчання та виховання, клопотів і старань батьків, а ще бажання самої людини, що зростає.

Якщо соціальний досвід пояснює, насамперед, схожі, спільні риси, які має людина, то біологічна спадковість трактує індивідуальність особистості та її вроджену відмінність від інших членів суспільства. Біологічний фактор варто враховувати через те, що він чинить обмеження для різних соціальних груп, а також завдяки біологічному фактору утворюється нескінченна розмаїтість характерів, темпераментів і здібностей, що форму-

ють із будь-якої людської особистості індивідуальність, іншими словами – неповторне та унікальне створіння. Спадкоємність виявляється і в тому, що до людини переходять провідні біологічні риси (можливість розмовляти, рухатися). Завдяки спадковості особі передається від її батьків анатомічна та фізіологічна будова, стан обміну речовин, рефлексії та тип вищої нервової роботи. До біологічних факторів належать вроджені атрибути людини. Це саме такі особливості, які дитина здобуває під час процесу внутрішньоутробного розвитку, і які зумовлені зовнішніми та внутрішніми причинами. Після народження дитини процес її розвитку визначають такі три етапи: накопичення інформації, наслідування та особистий досвід. Розвиток суспільства в цілому відбувається під час діяльності людей та вдосконалення їх суспільних відносин. Водночас це є й розвиток творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників, коли хтось із них більшість власних потреб, зокрема й духовних, задовольняє природними засобами. Натуральні відносини з природою були й досі є ґрунтовною основою розвитку суспільства та майбутніх фахівців зокрема. Вони виявляються не лише у сфері задоволення потреб студентів, а, передусім, у діяльності суспільного виробництва і в завершальному етапі – у розвитку всієї матеріальної та духовної культури.

Соціальні фактори розвитку творчої особистості майбутніх кваліфікованих робітників. Соціалізація. На вплив спадковості та природного середовища істотно впливає соціальний фактор виховання. Виховання є головною рушійною силою, яка спроможна “заповнити” прогалини природи й мінімізувати негативний вплив навколишнього середовища. Саме відповідне виховання здатне дати суспільству справжнього творчого кваліфікованого робітника. Ефективність суспільного виховання полягає в спрямованому, послідовному та кваліфікованому керуванні. Слабкість виховання виявляється через те, що воно посиляється саме на свідомість творчої особистості та потребує її повної участі, коли природні фактори – навколишнє середовище та спадковість – впливають несвідомо та мимоволі. Саме цим вирізняються функція, роль, місце, а також можливості виховання. Належним вихованням можна домогтися багато чого, але цілком переробити особистість неможливо. У розвиток творчої особистості майбутнього кваліфікованого робітника виховання робить різноманітні внески – від незначного до максимально впливового. Поняття “розвиток творчої особистості майбутніх кваліфікованих робітників” розкриває систематичність і поступальність змін, які мають місце у свідомості та діяльності особистості майбутніх фахівців. Виховання поєднується із суб’єктивною поведінкою та виробленням у студентів чіткого бачення про навколишній світ. Хоча професійне виховання й зважає на вплив природного середовища, все-таки воно, в основному, втілює зусилля, що докладають освітні заклади. Соціалізація – це певною мірою процес формування особистості загалом та індивідуальності майбутнього фахівця зокрема, а також послідовне засвоєння “законів” суспільства та надбання соціально значущих рис

свідомості та діяльності, що регулюють їх взаємозв'язки із суспільством. Соціалізація особистості в цілому починається вже на початку життя та завершується на стадії суспільної зрілості людини, хоча й зрозуміло, що повноваження, права та обов'язки, набуті нею, не можуть означати, що процес соціалізації цілком завершено: за деякими аспектами він продовжується протягом усього життя. Саме в такому розумінні можна говорити про необхідність покращення педагогічної культури вихованців і батьків та про реалізації особистістю суспільних обов'язків, а також про дотримання законів міжособистісного спілкування. В іншому випадку соціалізація означає процес постійного пізнання, закріплення та засвоєння майбутніми фахівцями правил і норм поведінки, які вимагає від них суспільство. Найперші ж примітивні дані особистості закладають у сім'ї, де започатковуються засади свідомості та поведінки. В соціології також наголошують на тому факті, що значущість сім'ї в якості соціального інституту тривалий час майже не враховували. Навпаки – відповідальність за формування майбутнього громадянина в деякі періоди радянської історії хотіли зняти з родини, поклавши її на школи, трудові колективи чи колективні організації. Зниження значення родини спричинило значні втрати, зокрема духовні, що пізніше призвело до великих втрат у трудовому й суспільно-політичному житті [5]. Естафету соціалізації індивідуальності переймає школа. Так, ще в дитячому віці людина отримує перші уявлення про Батьківщину та в загальних рисах починає створювати своє власне уявлення щодо суспільства, де вона живе, а також про правила життя. Дієвим знаряддям соціалізації особистості постають засоби масової інформації: преса, радіо чи телебачення, що висвітлюють і розглядають суспільні ідеї. Водночас однаково можлива реалізація і творчих, і руйнівних завдань. Загальна соціалізація особистості органічно складається із передачі громадського досвіду людства, через те спадковість, збереження та засвоєння звичаїв невідривні від буденного життя людей. За їх сприянням теперішні покоління також долучаються до вирішення соціальних, економічних, політичних і духовних проблем суспільства [7]. Отже, соціалізація особистості є, по суті, особливою формою набуття людиною таких громадянських відносин, що є в усіх галузях суспільного життя.

Отже, можна зробити висновок про те, що у формуванні творчої індивідуальності майбутнього кваліфікованого робітника значну роль відіграють два фактори: природний та соціальний.

Висновки. Таким чином, можна вважати, що становлення творчої індивідуальності майбутнього кваліфікованого робітника – це важкий та довготривалий, зумовлений соціалізацією процес, під час якого зовнішні впливи та внутрішні сили, безперервно взаємодіючи, перетворюють власне призначення залежно від стадії його розвитку. Основою творчої індивідуальності є сукупність її соціальних за природою відношень до Всесвіту та відношень, що реалізуються саме через її дії, точніше – через різноманітну діяльність.

Процес соціалізації творчої індивідуальності майбутнього кваліфікованого робітника – це процес перетворення індивіда з його природними задатками та прихованими резервами соціального розвитку на повноправного члена громади, а також пристосованого кваліфікованого робітника.

Під час процесу соціалізації фахівець формується саме як творець матеріальних благ і завзятий суб'єкт суспільного взаємозв'язку. Сенс соціалізації можливо збагнути лише в тому разі, якщо аналізувати особистість і як об'єкт, і як суб'єкт соціального впливу.

Список використаної літератури

1. Волков Ю. Г. Особистість і гуманізм / Волков Ю. Г. – Москва : 1995. – 89 с.
2. Дилигенский Г. Г. На захист людської індивідуальності / Г. Г. Дилигенский // Питання філософії. – 1990. – № 3. – С. 36.
3. Ковальов А. Г. Психологія особистості / А. Г. Ковальов. – Москва : 1965. – С. 15.
4. Ніколов Л. Структури людської діяльності / Л. Ніколов. – Москва : 1984. – С. 14.
5. Плеханов Г. В. Вибрані філософські твори / Г. В. Плеханов. – Москва : 1956. – Т. 1. – 665 с.
6. Рейковський Я. Рух від колективізму : психологічний журнал / Я. Рейковський. – Москва, 1993. – Т. 14. – С. 28.
7. Рухманов А. А. Пізнай себе / А. А. Рухманов. – Москва, 1981. – С. 35.
8. Смирнов Г. Л. За поворот філософських досліджень до соціальної практики. Питання філософії / Г. Л. Смирнов. – Москва, 1983. – № 9. – С. 14.
9. Соціологія : підручник / Ю. Г. Волков, В. І. Добренєков, В. М. Нечипуренко, О. В. Попов. – Москва : Гардаріки, 2005. – 512 с.
10. Сичов Ю. В. Мікросередовище і особистість / Ю. В. Сичов. – Москва, 1974. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Росквас И. А. Социальные и природные факторы развития творческой индивидуальности будущих квалифицированных рабочих

В статье исследованы и обоснованы социальные и природные факторы развития творческой индивидуальности будущих квалифицированных рабочих, определена роль существующих факторов формирования личности и значение развития у будущих специалистов творчества в процессе социального воспитания; предложены новые задачи педагогического образования, учитывая развитие творческого потенциала. Проанализированы недавние исследования и публикации по данной теме. Исследована взаимозависимость и взаимообусловленность совокупности связей общества с личностью будущего специалиста.

Ключевые слова: *творческая индивидуальность будущих квалифицированных рабочих, квалифицированные специалисты, будущие рабочие, социальные факторы развития, природные факторы развития.*

Roskvas I. Social and Natural Factors of Development of Creative Individuality of the Future Skilled Workers

This paper investigates and grounds social and natural factors of development of creative individuality of the future skilled workers. We examined the growing demand of the society in the formation of a creative personality with high level of intellectual development and creative perspectives, who is able to form and absorb innovations in different spheres, taking into consideration the current state of social development and dynamic changes in all fields of human practices. The question of development of creative abilities, intensification of creative activity of the future specialists, which become vitally important for the independent

Ukraine that confidently walks towards the development of highly developed legal and democratic state, has been studied. The influence of education on the development of creative personality of the future specialists, the role of existing factors of personality formation and the meaning of development of the future specialists of creativity in the process of social education has been determined. The genetic factors in the formation of a creative personality have been examined. It is accentuated that the natural factors of forming personality significantly influence on the development of creative individuality of the future skilled workers, that climatic conditions are constantly affecting the behavior of a personality, taking part in his or her formation. Social rules, norms and values of a personality development have been studied. The rise of the model personality, who possesses these exceptional principles and values that the society must instill in all its members, has been considered. The influence of the social environment on the course of socialization, by means of which the individual learns the norms of the group and the formation of his or her own "I", and, as a consequence of this, the formation of uniqueness of any human being, and therefore worker in the future, has been analyzed. The meaning of the influence of subjective factors of forming creative individuality of the future skilled workers, which mean the presence of a professional's experience, has been determined. The new tasks of pedagogical education taking into account the development of creative potential have been offered. The recent studies and publications on the topic have been analyzed. It is concluded that the Process of socialization of the creative personality of the future skilled worker – is a process of adjustment of the individual with his or her natural abilities and hidden reserves of social development into a full-fledged member of the community, and also adapted skilled worker.

Key words: *creative personality of future skilled workers, qualified, future workers of social factors, natural factors of development.*

В. С. САЛОГУБ

аспірант

Донбаський державний педагогічний університет

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено зміст деяких чинників і структурних компонентів правової культури та висвітлено педагогічні умови їх формування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Теоретично обґрунтовано систему формування в майбутніх учителів технологій правових знань, умінь і розвитку їхніх професійних і особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення професійно-правової діяльності.

Ключові слова: формування правової культури, правова культура педагогічної діяльності, майбутній учитель технологій, професійна підготовка, педагогічні умови, компоненти правової освіти.

Важливим завданням сучасної України є побудова правової держави, що має реальні дієві механізми забезпечення пріоритету закону і здатна захистити права людини. Необхідною умовою існування такої держави є певний рівень правової культури всіх членів соціума, і насамперед інтелігенції. Саме вона експліцитно або імпліцитно забезпечує (або не забезпечує) цілеспрямоване формування правової культури суспільства.

Поступове формування громадянського суспільства в Україні ускладнюється вибірковим ставленням до законів з боку громадян і владних структур, що є наслідком тривалого існування пріоритету інтересів держави щодо інтересів окремої особистості. Сьогодні більшість науковців і звичайних громадян констатують наявність правового нігілізму у громадян України. За оцінками багатьох фахівців і представників владної еліти, ця риса не тільки притаманна правосвідомості українського суспільства, а й домінує на сучасному етапі його розвитку. Низький рівень правової культури громадян стає значною препоною для розвитку соціуму, в якому посилюються демократичні тенденції, розвивається нова соціально орієнтована правова система. Водночас зміна системи правових норм не здатна автоматично спричинити зміни у правовій культурі суспільства. Навпаки, саме формування нової правової культури соціума є на сучасному етапі необхідним механізмом, а подекуди й інструментом реалізації соціальних, політичних і економічних перетворень в Україні, спрямованих на побудову економічно сильної, соціальноорієнтованої держави.

Зазначені вище обставини розкрито в багатьох наукових дослідженнях. У філософії освіти за останні десять років з'явилася низька праця, у яких правова культура суспільства й особистості розглядалася в контексті

ідей правової держави і прав людини (В. Андрущенко, В. Євтух, Н. Пархоменко С. Рашидов та ін.).

Зауважимо, що студенти належать до тієї категорії громадян, які не рідко легковажно ставляться до усталених норм і традицій, формують власну субкультуру, в межах якої моральні чи правові норми отримують відповідну інтерпретацію. Критичне ставлення майбутніх фахівців до наявного порядку речей не рідко породжує однобічне критичне ставлення їх до реального життя. Але процес виховання потребує навчання студентів за історично усталеними моральними, соціальними, політичними, правовими нормами, за якими живе все суспільство.

Формування правової культури майбутніх учителів технологій, має фундаментальне значення в контексті інтеграції у великий соціум, формування їх громадянських якостей, головною серед яких є вміння жити серед людей у державі.

Правова культура є важливою складовою загальної культури особистості. Вона формується як органічний синтез змістовних ліній, що охоплюють сутнісні характеристики особистості, культури і права – вияву людського в людині, його діяльнісного втілення в предметних формах культури, урегульованості цього синтезу суспільно визначеними нормами права. У широкому розумінні вона є системою матеріальних і духовних цінностей у сфері функціонування права. Саме в такому розумінні дослідженню правової культури приділено найбільш пильну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Здавна суспільство, держава, вища та загальноосвітня школа ставили перед собою завдання – сприяти становленню громадянина – людини з відповідними правами й обов'язками, яка поважає й дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у суспільстві, вміє в правовий спосіб задовольнити свої інтереси, відчути себе соціально, морально, політично й юридично дієздатною.

Провідна роль у правовій освіті майбутнього вчителя належить викладачам. Орієнтуватися в проблемах існуючого суспільно-політичного життя в країні, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству держави, робити свідомий вибір та застосовувати правові технології прийняття індивідуальних і колективних рішень майбутній учитель зможе за умов набуття знань з правової культури. Такий підхід передбачає, що знання з правової культури мають бути одним із найважливіших навчальних результатів правової освіти майбутнього вчителя (разом з правовими цінностями й досвідом правової діяльності) [1].

Для сучасних наукових уявлень про цілісний підхід як порівняно нове педагогічне явище (В. Борисов, М. Євтух, І. Єрмаков, В. Лозова, О. Овчарук, А. Хуторський, Т. Шамова та ін.), характерним є здебільшого визнання, що правова культура фахівця є необхідною складовою навчального процесу, а правова обізнаність є універсальним виміром успішної діяльно-

сті фахівця. Дослідники (В. Болотов, В. Сериков) вказують, що саме цей підхід фокусує увагу не на інформованості особистості, а на її умінні розв'язувати проблеми, що вимагає нової задачі й проектування, і оцінення нового досвіду, рефлексії та контролю щодо ефективності обраного шляху відповідно до розв'язання проблеми, що виникає. Отже, йдеться про “доведену готовність особистості до діяльності”.

На думку деяких вчених (О. Євсюкова, І. Медведєва, Т. Шамової), для майбутніх учителів технологій ядро моделі випускника становлять ключові знання, до яких відносять: інформаційну, комунікативну, правову обізнаність та інші правові знання.

Обізнаність майбутнього вчителя технологій з правової культури ми розглядаємо як складне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості педагога, що включає загальноправові професійно-педагогічні знання, вміння і професійні якості, необхідні для здійснення правового виховання учнів та організації власної професійної діяльності в межах правового поля [4].

Аналіз літератури дає змогу зробити висновок, що запропоновані для опанування майбутнім учителям правові знання, не забезпечують у повному обсязі розвиток професійно-правових знань, умінь, професійних і особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійно-правової діяльності в школі. Формування у майбутніх учителів основних елементів правової культури може бути здійснено лише в різних видах навчально-виховної діяльності в процесі їх професійної підготовки.

Мета статті – розглянути педагогічні складові (чинники), за яких у педагогічному університеті відбувається формування правової культури майбутніх учителів технологій.

Формування правової культури передбачає засвоєння майбутнім учителем технологій не окремих, відірваних один від одного елементів правових знань, умінь і розвиток професійних і особистісних якостей, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [3; 4]. Це, зокрема, навчальний компонент, що передбачає три центральні завдання:

– розвиток теоретичного компоненту правової культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя технологій, який забезпечує його правовими знаннями (загальноправовими, фаховими, політичними, управлінськими, виховними, психологічними тощо), що сприяють успішній організації професійної діяльності та здійснення правового виховання учнів, створюють основу для формування сучасного правового мислення, генерують акти правосвідомості, тобто систему відносин до морально-правових норм через призму пізнання права як соціального явища;

– розвиток практичного компонента правової освіти майбутнього вчителя технологій, який визначається, насамперед, сукупністю професій-

них умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність педагога вирішувати завдання правової діяльності. Це інформаційно-інтелектуальні, прогностично-проективні, організаційно-регуляторні, виховні, рефлексивні, емоційно-вольові уміння й навички;

– розвиток особистісного компонента правової обізнаності, який утворює такі професійні й особистісні якості, як: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці), професійно-поведінкові (вимогливість щодо дотримання правових норм), особистісно значущі (гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо).

Отже, основними способами формування правової культури у майбутніх учителів технологій є права освіта й правове виховання та соціалізація у правовому середовищі педагогічного університету.

Велика роль у процесі правової освіти належить іншим освітнім компонентам, зокрема, соціально-гуманітарному та професійно-орієнтованому блокам дисциплін.

Оскільки підготовка майбутнього вчителя до застосування у своїй практичній педагогічній діяльності правових знань включає, окрім правового, загальнокультурний, психолого-педагогічний, навчально-методичний компоненти, то умовою ефективності цього процесу є врахування принципів безперервності, міждисциплінарності та використання інтегративного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя технологій. У ході теоретичного дослідження виявлено, що ефективність формування правової культури в майбутніх учителів технологій можлива при обов'язковому дотриманні створених у процесі професійної підготовки студентів таких педагогічних умов:

– наявність у вищому навчальному закладі освітнього (правового) середовища, яке підтримує правові установки й соціально-правові цінності (повага до права, повага до прав і свобод людини, законність тощо);

– реалізація правової освіти (правового навчання та правового виховання) студентів протягом усього періоду їх навчання в межах навчально-професійної, наукової, соціокультурної діяльності та діяльності в період педагогічних і технологічних практик;

– доповнення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного й соціально-гуманітарного циклів питаннями професійно-правового характеру;

– запровадження спецкурсу “Формування правової культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя технологій” як узагальнювальної ланки системи теоретичної та практичної правової підготовки студентів.

Вищезазначені педагогічні умови покладено в основу планування та реалізації системи формування правової культури майбутнього вчителя технологій у процесі професійної підготовки. Для цього необхідно:

– в педагогічному університеті створити правове середовище (інформаційні стенди для правового інформування студентів і викладачів);

– доповнити зміст навчальних дисциплін професійної підготовки студентів у контексті формування правової культури; провести вдосконалення змісту педагогічних і технологічних практик, спрямованих на організацію студентами-практикантами вивчення сфери примінення правових знань в умовах загальноосвітньої та професійної школи.

Очікуваним результатом сформованості правової культури майбутніх учителів технологій можуть бути поява у студентів благородних громадянських рис особистості, які культивують цінності права, свобод людини, повагу до прав інших людей, визнання цінностей демократії, мотивування майбутніх учителів технологій до участі у вирішенні суспільних проблем життя і, як наслідок, вміння висувати високі вимоги до результатів своєї професійної діяльності.

Висновки. З вищезазначеного можна зробити висновок, що права освіта майбутнього вчителя технологій має змістову й функціональну специфіку, її структура може бути подана у вигляді теоретичного, практичного й особистісного компонентів, які, у свою чергу, утворені сукупністю правових знань, умінь, навичок, якостей і здібностей, що включені до змісту правової підготовки майбутніх учителів технологій.

Цілеспрямоване формування правової культури майбутнього вчителя технологій в умовах вищого педагогічного навчального закладу можливе на основі комплексу педагогічних умов і методичних рекомендацій з їх реалізації: оптимізації завдяки правовій спрямованості змісту загальногуманітарних дисциплін, вдосконалення змісту педагогічних і технологічних практик, впровадження нових курсів професійно-правового спрямування, залучення студентів у різні види діяльності (позааудиторну, виховну, волонтерську тощо).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в практичній реалізації вищезазначених напрямів і розгляді питань щодо вдосконалення формування правової культури майбутніх учителів технологій педагогічного університету в аспекті майбутнього фаху.

Список використаної літератури

1. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента України від 18.10.01 р. № 992/2001 [Електронний ресурс] // Освіта в Україні та закордоном. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2719>.

2. Андрусишин Б. І. Підготовка правознавчих кадрів для освітньої галузі / Б. І. Андрусишин // Юридичні читання молодих вчених : зб. матер. Всеукр. наук. конф. 23–24 квітня 2004 р. – Київ, 2004. – С. 3–13.

3. Андрущенко В. Формувати конституційну свідомість молоді / В. Андрущенко // Освіта України. – 1996. – № 16. – С. 1–2.

4. Євсюков О. Ф. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів / О. Ф. Євсюков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди : Укр. інж.-пед. акад. : Нац. техн. ун-т “Харк. політехн. ін-т”, 2011. – № 2. – С. 29–37.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2016.

Салогуб В. С. Факторы формирования правовой культуры педагогической деятельности у будущих учителей технологий

В статье определено содержание некоторых факторов и структурных компонентов правовой культуры и представлены педагогические условия их формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технологий. Теоретически обоснована система формирования у будущих учителей технологий правовых знаний, умений и развития их профессиональных и личностных качеств и способностей, необходимых для успешного осуществления профессионально-правовой деятельности.

Ключевые слова: формирование правовой культуры, правовая культура педагогической деятельности, будущий учитель технологий, профессиональная подготовка, педагогические условия, компоненты правового образования.

Salogub V. Factors of Formation of Legal Culture of the Pedagogical Activity of Future Teachers of Technologies

An important task of modern Ukraine is a country governed by law that has a real, effective mechanisms to ensure priority of the law and is able to protect human rights. A necessary condition for the existence of such a state is a certain level of legal culture of all members of society, and primarily intelligent. It expcite Mecano or provides (or provides) the purposeful formation of legal culture of society.

The low level of legal culture of citizens is becoming a significant obstacle to the development of society, in which democratic tendencies are amplified, develops a new socially oriented legal system. At the same time, change the system of legal norms is not able to automatically cause changes in pravovoi the culture of the society.

Legal culture is an important element (part) of General culture of personality. It is formed as an organic synthesis of the content of the lines, covering the essential characteristics of personality, culture and law – the existence of the human in man, the incarnation of his activity in the objective forms of culture, regulation of the synthesis of the public defined by law.

The formation of legal culture presupposes the assimilation of future teacher of technology is not a separate, detached from each other elements of the legal knowledge, skills and development of professional and personal qualities, and mastering a complex procedure in which for each certain direction there is a corresponding set of educational components, with a personal the nature of the activity.

During the theoretical research we have identified that the efficiency of formation of legal culture of future teachers of technologies is possible at obligatory observance of established process of professional training of students of certain pedagogical conditions.

Key words: formation of legal culture, legal culture of the pedagogical activity of future teacher of technologies, professional training, pedagogical conditions, components of legal education.

УДК 378.09.015.31

Р. В. СЛУХЕНСЬКА

старший викладач

Буковинський державний медичний університет

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність поняття “здоров'язбережувальна компетентність”; висвітлено наукові погляди на проблему формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; обґрунтовано значення та роль занять із фізичної культури у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вища освіта, здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, компетенція, майбутній фахівець, професійна підготовка, фізична культура, формування.

У сучасних умовах загострення екологічної кризи, у зв'язку з недостатнім рівнем валеологічної культури молоді, недосконалістю системи охорони здоров'я в Україні простежується тривожна тенденція до зниження рівня здоров'я не лише літніх, а й молодих людей. Тому сьогодні одним із пріоритетів освіти, зокрема вищої, є збереження та зміцнення здоров'я студентів, формування в них здоров'язбережувальної компетентності. Цьому найбільше сприяють заняття з фізичної культури, вектор цілеспрямованості яких наразі змістився з фізкультурно-спортивної до фізкультурно-оздоровчої.

Це зумовлює актуальність порушеної наукової проблеми.

Метою статті є розкриття сутності поняття “здоров'язбережувальна компетентність”; висвітлення наукових поглядів на проблему формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; обґрунтування ролі та значення занять із фізичної культури у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної суспільної цінності. У п. 13 Національної доктрини розвитку освіти фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує можливість отримання кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я та засоби його зміцнення, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності [7].

Проблему оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу порушували в наукових розвідках багато дослідників, зокрема О. Бермус, Н. Бібік, В. Болотов, О. Волкова,

Н. Галєєва, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, О. Олейникова, Л. Парашенко, О. Пометун, В. Серіков, А. Хуторський, Є. Царькова та ін.

Питання здоров'я та здорового способу життя висвітлювали філософи, медичні працівники, соціологи. Розкриття сутності цієї проблеми знаходимо в працях М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Брехмана, В. Войтенко, С. Громбах, В. Казначєєва, В. Колбанова, Н. Куїнджі, Ю. Лисицина, І. Муравова, В. Петленко, Л. Сущенко, А. Щедріної; у психолого-педагогічних дослідженнях Г. Власюк, Г. Голобородько, М. Гончаренко, Г. Зайцева, В. Оржеховської, Л. Татарникової та ін.

Одним із важливих завдань вищої школи є збереження, зміцнення та формування здоров'я студентів на основі сформованої в них здоров'язбережувальної компетентності. Як зазначає І. Зимня, варто розрізняти поняття “компетентність” і “компетенція” на основі “актуальне – потенційне” й використовувати термін “компетентність” (а не “компетенція”) у зв'язку з компетентнісним підходом [5].

На думку більшості вчених, компетенція – це “зміст” компетентності: ті знання, вміння, навички, досвід, завдяки яким особистість виявляє компетентність. Компетентність як категорію в дидактиці пов'язують із психологічним поняттям “діяльність”. Компетентність передбачає наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, наявність професійних цінностей і ставлення до своєї професії як цінності. Поняття компетентності (competence) визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання.

Компетентність, на думку О. І. Пометун, – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності [1].

Як стверджує І. Анохіна, здоров'язбережувальна компетентність – це готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я – як свого, так і оточуючих [1]. Здоров'язбережувальна компетентність пов'язана з готовністю вести здоровий спосіб життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах. Здоров'язбережувальна компетенція – це здатність (готовність) мобілізувати систему знань, умінь розумових і особистісних якостей, необхідних для формування в майбутніх фахівців мотивації до здоров'язбереження, а також уміння передбачати, попереджати послаблення здоров'я.

У переважній більшості наукових, довідкових і спеціалізованих джерел здоров'я розглядають як динамічний стан організму людини, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний та соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням.

У новій концепції здоров'я пропонують таку дефініцію цього феномена: це – ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення та задовольняти потреби, а з іншого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Здоров'я – це ресурс життя людини, це – соціальна цінність. Загалом цінності існують як у вигляді колективних уявлень, так і у вигляді суб'єктивних уподобань і переваг, вони є орієнтирами діяльності людини. Ціннісні орієнтації визначають духовний стрижень особистості майбутнього фахівця, виражають його ставлення до світу й самого себе, до професійної діяльності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови здоров'я тлумачиться як стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи [4].

З погляду науки здоров'я особистості – складний феномен глобального значення, що містить філософський, соціальний, економічний, біологічний, медичний аспекти. Це – індивідуальна й суспільна цінність, своєрідне динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє із змінним довкіллям. Тобто проблема здоров'я – не лише медична.

У науковому світі існують різні погляди на сутність здоров'я: його розглядають як процес збереження та розвитку потенціалів людини та максимально природної тривалості життя при високій його якості, оптимальної працездатності й соціальної активності; як одну з передумов для реалізації людиною життєвих цілей і завдань.

На думку вчених кінця ХХ ст. Г. Апанасенка й В. Муравова, здоров'я є динамічним станом найбільшого фізичного та психоемоційного (духовного) благополуччя, у основі якого лежить гармонійне співвідношення взаємопов'язаних функцій і структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої “ціни” – адаптації його до умов життєдіяльності [3].

Такий динамічний стан людини визначається резервами механізмів самоорганізації його системи (стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою вияву біологічних (виживання – збереження особистості, репродукція – продовження роду) та соціальних функцій. У цих визначеннях термін “здоров'я” перетинається з поняттям “психологічне благополуччя”, а багато вчених ці феномени ототожнюють.

Дослідник В. Ананьєв тлумачить психологію здоров'я як науку про психологічні причини здоров'я, про методи та засоби його збереження, зміцнення та розвитку. Дослідник розглядає здоров'я не як стан, а як процес збереження та розвитку фізіологічних властивостей, психічного й соціального потенціалів. Здоров'я в цьому випадку він тлумачить як процес максимально природної тривалості життя при високій його якості, оптимальної працездатності та соціальної активності [2].

У процесі фахової підготовки майбутніх фахівців необхідно пояснити студентам те, що здоров'я людини – це не тільки відсутність психічних, фізичних дефектів, а й повне фізичне, душевне й соціальне благополуччя; що здоров'я – це одна з передумов для реалізації людиною життєвих цілей і завдань, у процесі якої кожна людина переживає кризові, перехідні ситуації, у яких вона знаходить сили та ресурси для їх подолання. Сучасні студенти – мобільна соціальна група, основною діяльністю якої є підготовка до виконання соціальних і професійних ролей [4].

Ставлення до здоров'я містить три основні компоненти: когнітивний компонент характеризує знання людини про здоров'я; емоційний компонент відображає переживання людини, пов'язані зі станом її здоров'я; мотиваційно-поведінковий компонент визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, особливості мотивації та поведінки у сфері здоров'я.

Серед факторів, які детермінують здоров'я, найбільшого значення набуває спосіб життя людини як одна з найважливіших біосоціальних категорій, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини. Дослідження українських і зарубіжних науковців доводять, що здоров'я людини безпосередньо залежить від її способу життя.

За словами Ю. Лісичина, спосіб життя – певний, історично зумовлений тип, вид життєдіяльності або певний спосіб діяльності в матеріальній та нематеріальній (духовній) сферах життєдіяльності людей. Спосіб життя характеризується особливостями повсякденного життя людини, що охоплює її трудову діяльність, побутові форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у суспільному житті, норми та правила поведінки [6].

Під час аналізу способу життя необхідно розглядати різні його складові: професійну, суспільну, соціально-культурну, побутову та інші види діяльності. Серед основних виокремлюють соціальну, трудову й фізичну активність. Іншими словами, головним у способі життя людини є те, як живе вона (або соціальна група), якими є основні способи та форми життєдіяльності, її спрямованість.

Наразі налічують значну кількість досліджень у галузі збереження здоров'я в умовах навчальних закладів і підготовки педагогів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності (Н. Абаскалова, О. Алексеєва, Г. Мещерякова, І. Ніколаєва, С. Чурюкіна). Проте практика доводить, що зусилля, які докладають вищі освітні установи у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, є недостатньо ефективними. Сьогодні у вищій школі ще мало впроваджують новітні технології, які спрямовані на формування в майбутніх фахівців здоров'язбережувальної компетентності.

Спосіб життя майбутнього фахівця залежить від мотивів діяльності конкретної людини, особливостей її психіки, стану здоров'я та функціональних можливостей організму. У цілому здоров'я людини на 60%

залежить від її способу життя, на 20% – від навколишнього середовища й лише на 8% – від медицини. За даними ВООЗ, здоров'я людини на 50–55% визначається умовами та способом життя, на 25% – екологічними умовами, на 15–20% – зумовлене генетичними чинниками й лише на 10–15% більше – діяльністю системи охорони здоров'я.

У процесі підготовки майбутніх фахівців під час занять із фізичної культури студенти мають усвідомити, що здоров'я окремої людини характеризується повнотою прояву життєвих сил, відчуттям життя, усебічністю та довготривалістю соціальної активності й гармонійністю розвитку особистості. Необхідність готовності до ведення здорового способу життя зумовлює підвищену значущість формування в майбутніх фахівців здоров'язбережувальної компетентності.

Дослідник А. Сват'єв акцентує увагу на складному інтегральному стані особистості, який характеризується наявністю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення здоров'язбережувальної діяльності, що сприяє саморозвитку, самоосвіті студентів, їх адаптації в умовах мінливого зовнішнього середовища та ефективному оволодінню професійними навичками в умовах цілісного освітнього процесу. Як зазначає автор, “готовність до збереження власного здоров'я й запровадження здоров'язбережувальних технологій характеризується наявністю таких показників: знання змісту здоров'язбережувальних технологій; уміння використовувати здоров'язбережувальні технології у своєму повсякденному житті та майбутній діяльності” [8, с. 174].

Висновки. Отже, в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно акцентувати увагу на системності та послідовності у фізичному вихованні студентів, на пропаганді здорового способу життя, виконанні програми загартовування, на вдосконаленні фізичних і вольових якостей засобами фізичної культури та спорту. Необхідність вирішення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки продиктована не лише потребою у зміцненні здоров'я нації, а й сучасними тенденціями розвитку освіти.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття) / О. Є. Антонова, Н. М. Поліщук // Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи : зб. статей всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 листопада 2011 р. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 27–31.
2. Ананьев В. А. Концептуальные основы психологии здоровья: психология здоровья / В. А. Ананьев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – Книга 1. – 384 с.
3. Апанасенко Г. Л. О возможности количественной оценки здоровья человека / Г. Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006 – № 8. – С. 20–26.

6. Лисицын Ю. П. Образ жизни как основа здоровья. Основы здорового образа жизни петербургского студента: учебник / под ред. В. П. Соломина. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 319 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – Полтава: Шкільний світ, 2001. – 16 с.

8. Сватъев А. В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності (теоретико-методичний аспект): монографія / А. В. Сватъев. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – 520 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016.

Р. В. Слухенская. Формирование здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов на занятиях физической культурой в высшей школе: теоретический аспект

В статье раскрыта сущность понятия “здоровьесберегающая компетентность”; освещены научные взгляды на проблему формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки; обосновано значение и роль занятий по физической культуре в формировании здоровьесберегающей компетентности студентов вузов.

Ключевые слова: *высшее образование, будущий специалист, здоровье, здоровьесберегающая компетентность, компетенция, профессиональная подготовка, физическая культура, формирование.*

R. Slukhenska. The Formation of Competence of the Preservation of Health of the Future Specialists on Physical Education in the Higher School: Theoretical Aspect

In article attempt to reveal the essence of the concept “competence of the preservation of health”; lit scientific views on the problem of formation of health saving competence of future specialists in the process of training; substantiates the importance and role of physical culture in the formation of health-competence of students of higher education institutions.

In modern conditions of acute ecological crisis, the lack of level of valeological culture of youth, imperfection of the health system in Ukraine is a worrisome trend towards a decreasing level of health of both elderly and young people. So today one of the priorities of education, in particular higher, is the preservation and strengthening of health of students, formation of their health competence of the preservation of health, which most contribute to lessons of physical culture, the vector of determination which now has shifted from sports to health and fitness.

In the process of professional training of future specialists it is necessary to emphasize the consistency and continuity in physical education of students, promotion of healthy lifestyles, program execution tempering, improvement of physical and volitional qualities by means of physical culture and sports. The need to solve problems of formation of health competence of the preservation of health of future specialists in the process of professional training dictated not only by the need to strengthen the nation's health, but also modern trends in education.

Key words: *competence, high education, future specialist, health, competence of the preservation of health, training, physical culture, formation.*

УДК 37.015.31:378.147

О. Г. ФОМКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент

Н. В. ВАНЖА

кандидат педагогічних наук, доцент

Полтавський університет економіки і торгівлі

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СИСТЕМІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто деякі особливості та шляхи розвитку здібностей студентів через евристичні методи навчання математики. Визначено завдання та прийоми, направлені на розвиток евристичних здібностей студентів. Виділено вміння, що визначають сформованість творчих здібностей та умови їх реалізації. Наведено приклади творчих завдань у вигляді нестандартних задач із вищої математики.

Ключові слова: евристика, евристичне навчання, творчі здібності, пізнавальна діяльність, система задач, нестандартні задачі.

Сучасні освітні стандарти вищої школи актуалізують проблему розвитку евристичного мислення у студентів з метою забезпечення можливостей самостійного набуття знань, їх творчого та адекватного застосування за різних умов практичної діяльності.

Серед інноваційних методик, направлених на вирішення цієї проблеми, особливої уваги заслуговує евристичне навчання. Саме воно має на меті визначення студентом власного сенсу навчання та цілей освіти. Особиста мотивація навчання, розвиток креативних здібностей студентів, самореалізація стають важливими компонентами професійної підготовки студентів і реалізуються в процесі евристичного навчання.

Актуальність евристичного навчання полягає в тому, що воно передбачає активну пізнавальну діяльність, направлену на пошук нових знань, здатність швидко приймати оптимальне рішення, проявляти ініціативність і винахідливість. Взагалі, проблема розвитку творчих здібностей студентів через евристичні методи навчання є однією з найактуальніших у вищій школі.

Мета статті полягає в аналізі теоретико-практичних аспектів організації та реалізації евристичного навчання.

Евристика (від грец. – знаходжу, відшукую, відкриваю) – метод відкриття нового. Основи цього методу закладено ще у філософській концепції Сократа. Але тільки в ХХ ст. це поняття не тільки стало широковживаним, а й набуло практичного використання – “евристичне мислення”, “евристичні прийоми та методи”, “евристичні дослідження” та ін. У будь-якому випадку “евристика” – це щось пов’язане з творчістю, з творчим пошуком.

Незважаючи на велику різноманітність підходів до трактування евристики, не існує чіткого уявлення ні про об’єкт, ні про суб’єкт евристики,

ні про її місце серед інших наук. Психолог В. Пушкін вважає, що евристика – це “галузь знань, що вивчає формування нових дій в незвичайній ситуації”. На нашу думку, більш ємним і змістовним є визначення статусу та предмета евристики у працях Г. Буша: “Евристика – це загальнонаукова теорія вирішення проблемних завдань, що виникають у людській діяльності та спілкуванні”.

Евристичний метод є одним із основних методів навчання, який дає змогу студентам проявляти творчу активність у процесі навчання математичним дисциплінам. Вважають, що вже сам по собі процес вивчення математики сприяє вмінню логічно, доказово мислити, що, у свою чергу, суттєво впливає на розвиток інтелекту, є основою дивергентного мислення, дуже необхідного для творчої діяльності.

Форми та методи евристичного навчання математики направлені на розвиток евристичних якостей студента й реалізуються через відповідні типи завдань. Наведемо приклади завдань і прийомів, застосування яких забезпечує розвиток когнітивних (пізнавальних), креативних (творчих), оргдіяльнісних якостей студентів.

Завдання когнітивного типу:

- вирішення реальних проблем, які існують у науці. Наприклад, довести теорему, зробити зауваження, сформулювати наслідки;
- дослідження математичних об’єктів, їх виникнення, зміст. Наприклад, виявити передумови та необхідність уведення певних понять, проаналізувати методи та підходи до вирішення однієї й тієї самої математичної проблеми;
- проведення математичних дослідів, експериментів. Наприклад, побудувати емпіричну функцію за даними досліджень, виявити зв’язок між певними величинами на основі отриманих статистичних даних;
- дослідження історичних фактів.

Завдання креативного типу:

- сформулювати означення певного поняття через означення вже відомого поняття;
- встановити математичну закономірність, вивести певні властивості;
- на основі математичної моделі скласти задачу, розробити ділову гру;
- розробити опорний конспект лекцій, записати термінологічний словник основних понять;
- скласти алгоритм розв’язування певного типу задач;
- розробити ситуаційні задачі, які, крім багатоваріантності розв’язань, можуть містити й надлишкову інформацію;
- скласти задачі прикладного змісту з використанням набутих математичних знань.

Завдання оргдіяльнісного типу:

- визначити власні цілі навчання математики;
- розробити план самостійної навчальної діяльності;

– вести облік нарахованих балів і визначити шляхи підвищення рейтингу в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Таким чином, загальною характерною особливістю евристичного навчання є її направленість на більш ефективний особистісний розвиток студентів через самостійну науково-пошукову діяльність. При цьому важливою цільовою установкою є відмова від передачі-засвоєння готових знань. Кінцевий навчальний результат (глибокі знання з предмету, уміння та навички) студент отримує через систему евристичних методів, зокрема через метод вживання, методи спостереження й дослідження, метод гіпотез, метод узагальнень і аналогій, метод самоорганізації навчання, метод проектів тощо.

Реалізація евристичного навчання у вищій школі відповідає найважливішим освітнім завданням – формуванню у студентів готовності до постійної самоосвіти та здатності жити й працювати в інформаційному суспільстві; забезпеченню розвитку рефлексивних умінь і творчих здібностей.

Самостійне засвоєння знань і способів евристичної діяльності сприяє розвитку творчого мислення, прийомів активної пізнавальної діяльності, мотивів самого навчання та мотивації отриманих у його процесі досягнень.

Говорячи про розвиток творчого мислення, ми, насамперед, маємо на увазі вміння студентів:

- адаптовувати отримані знання та вміння до нових ситуацій;
- бачити нові проблеми в стандартних, традиційних ситуаціях;
- перетворювати та змінювати відомі способи діяльності залежно від поставлених цілей та завдань;
- проводити моніторинг за результатами діяльності з метою їх використання в інших видах діяльності.

При розробці методики формування творчих здібностей з математики треба враховувати:

- 1) особливості формування креативної сфери;
- 2) стратегії мислення та рівень психологічного потенціалу студентів;
- 3) мотивацію пізнавальної та соціальної направленості;
- 4) рівень математичної підготовки (навченості) студентів і рівень їх наукованості;
- 5) види діяльності за особливостями індивідуально-психологічних механізмів;
- 6) специфічні особливості навчання математичним дисциплінам студентів нематематичних спеціальностей і пов'язані з цим проблеми відбору системи математичних задач.

Щодо останнього, то варто зазначити, що функції задач визначаються як цілями математичної освіти, так і цілями вивчення спеціальних (професійно-орієнтованих) дисциплін і специфікою діяльності майбутнього спеціаліста. Але в будь-якому випадку вони повинні бути направлені на

максимальний розвиток творчих здібностей студентів, на формування їх пізнавальної активності.

Наведемо приклади завдань творчого характеру з вищої математики:

1. Дві сторони трикутника задано рівняннями прямих $3x-2y-5=0$, $2x+3y+7=0$. Знайти довжину третьої сторони трикутника, площа якого становить 25 кв. од.

2. Написати рівняння хорди кривої $x^2-2xy+2y^2-4x-6y+3=0$, що проходить через точку $M(5; 5)$ і ділиться в цій точці навпіл.

3. Пряма проходить через точку $A(1; 2; 3)$, $B(3; 5; \kappa)$. При якому значенні κ ця пряма утворює кут 30° із площиною xOy ?

4. Знайти аналітичний вираз функції $y=f(x)$, якщо відомо, що

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x^2 + 2x + 1}{x^2 + 5x} \right)^{f(x)} = e^5.$$

5. Знайти аналітичний вираз неперервної функції $y=f(x)$, що задовольняє умовам: 1) $\frac{f(3)+5}{f(1)+3} = 4$; 2) $f(5) = \min f(x)$

Примітка. Аналітичний вираз функції, що задовольняє заданим у задачі умовам, – неоднозначний.

6. Знайти такі функції $y = f(x)$ і $x = g(y)$, щоб система рівнянь

$$\begin{cases} 2f'(x) + g''(y) = 10 \\ f''(x) + 3g'(y) = 16 \end{cases}$$

мала розв'язок $x = 1$, $y = 2$.

7. Знайти найбільше значення функції $z = x \cdot y$ при умові, що x і y задовольняють систему нерівностей:

$$\begin{cases} x + 2y \leq 4 \\ 2x + y \leq 6 \\ 4x + 5y \leq 20 \\ x \geq 0, y \geq 0 \end{cases}$$

8. Площа фігури, обмежена лініями $y = x^4$ і $y = f(x)$, дорівнює 1,6 кв. од. Знайти один з аналітичних виразів функції $y = f(x)$.

9. Записати такий числовий ряд $a_1 + a_2 + \dots + a_n + \dots$, для якого

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_{n+1}}{a_n} = 1, \quad a_1 = \frac{1}{2}.$$

Визначити його збіжність.

10. Користуючись рядом Маклорена, знайти $\lim_{x \rightarrow 0} \left(\frac{1}{x^2} - \frac{\operatorname{ctg} x}{x} \right)$.

11. Знайти рівняння кривої, всі дотичні до якої проходять через початок координат.

12. Торговельна фірма реалізовує продукцію, про яку в момент часу $t=0$ отримали інформацію x_0 людей із загальної кількості N потенційних покупців. Ця інформація розповсюджується через спілкування людей, і в

момент часу $t > 0$ число тих, хто знає про продукцію, дорівнює $x(t)$. Вважаючи, що швидкість зростання числа тих, хто знає про продукцію, пропорційна як числу інформованих у цей момент покупців, так і числу неінформованих покупців, скласти математичну модель задачі у вигляді диференціального рівняння та знайти його загальний розв'язок.

Більшість із запропонованих завдань є нестандартними задачами. Нестандартні задачі – це такі, для яких у курсі математики немає загальних правил і положень, які б визначали точну програму їх розв'язування. Невідомим є не тільки алгоритм розв'язування, а й навчальний матеріал, який буде використовуватись при розв'язуванні такого типу задач. Але саме нестандартні задачі допомагають студентам глибоко засвоїти нові математичні факти, установити зв'язок і залежність між ними, оволодіти новими математичними методами, сформулювати вміння самостійно й творчо застосовувати здобуті знання.

Висновки. Успішна реалізація основних форм і методів евристичного навчання, вдало підібрана система творчих завдань і нестандартних задач сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу, забезпечать розвиток креативних математичних здібностей студентів, формування навичок творчого вирішення проблемних ситуацій.

Список використаної літератури

1. Фомкіна О. Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи : монографія / О. Г. Фомкіна. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 90 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2016.

Фомкіна Е. Г., Ванжа Н. В. Развитие творческого потенциала личности студента в системе эвристического обучения математике

В статье рассмотрены некоторые особенности и пути развития творческих способностей студентов в системе эвристического обучения математики. Проанализированы существующие подходы к определению статуса и предмета эвристики и эвристического метода обучения. Определены задания и приемы, направленные на развитие эвристических способностей студентов. Выделены умения, которые определяют наличие творческих способностей личности и условия их реализации. Приведены примеры творческих заданий в виде нестандартных и проблемно-ситуационных задач по высшей математике. Определено понятие “нестандартной задачи” и ее методические функции. Сделаны выводы о том, что реализация основных форм и методов эвристического обучения, умело подобранная система заданий способствуют повышению эффективности учебного процесса, обеспечивают развитие креативных математических способностей студентов, формируют навыки творческого подхода к принятию решений в проблемных ситуациях.

Ключевые слова. эристика, эвристическое обучение, творческие способности, познавательная деятельность, система задач, нестандартные задачи.

Fomkina E., Vanzha N. Development of Creative Potential of the Individual Student in the System Heuristic Teaching Mathematics

This article discusses some of the features and the development of creative abilities of students in the system of heuristic learning mathematics. Analyzed existing approaches to determining the status and the subject of heuristics and the heuristic method of teaching.

Defined tasks and techniques, aimed at the development of heuristic abilities of students. Allocated skills that determine the presence of the creative abilities of the individual and the conditions for their implementation.

Set out examples of tasks and techniques, the use of which ensures the development of cognitive, creative and organizational and operational qualities of students.

Examples of creative tasks in the form of non-standard and problem-situational problems in higher mathematics. The concept of “non-standard tasks” and its methodical function.

It is concluded that the implementation of the basic forms and methods of heuristic learning, skill-matched system tasks contribute to improve the efficiency of the educational process, ensure the development of creative abilities of students of mathematical, form skills of creative approach to decision-making in problem situations.

Key words: *heuristics, heuristic learning, creative ability cognitive activity, system tasks, custom tasks.*

УДК 378.22:378.047:005.336.2(4)

Ю. Є. ХАЛЕМЕНДИК

викладач

Запорізький національний університет

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано зарубіжні джерела, що доводить домінування англійської мови в умовах всесвітньої глобалізації в усіх сферах діяльності людини, зокрема там, де вона є складовою професійної компетентності в галузі науки й освіти та забезпечує конкурентоспроможність студентів, викладачів і науковців на європейському ринку праці. Висвітлено особливості організації міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів зарубіжних вищих навчальних закладів на прикладі структурної моделі американських учених, яка складається з чотирьох компетенцій: граматична компетенція, дискурсивна компетенція, соціолінгвістична компетенція та стратегічна компетенція. Обґрунтовано значущість англійської мови в освітньому й науковому просторі та міжнародному співробітництві навчальних закладів. Встановлено роль неформальної освіти в спеціалізованих інститутах (центрах) при університетах у процесі вдосконалення професійної компетентності фахівців. Зазначено, що в умовах формування європейського освітньо-наукового простору все більшої актуальності набуває інтернаціоналізація, завдяки якій розвивається міжнародне співробітництво студентів, викладачів, особисті контакти, проводяться консультації, стажування за кордоном, створюються умови для навчання, стажування, наукових досліджень студентів, викладачів і наукових фахівців вищої школи.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, євроінтеграція, міжкультурна професійна компетентність, компетентність, педагогіка вищої школи, майбутні магістри, неформальна освіта.

В умовах глобалізації і розвитку сучасних технологій англійська мова підкорила світ. Англійською сьогодні розмовляють у три рази більше тих, для кого вона є нерідною. Найбільша англійськомовна країна – США, це близько 20% англійськомовного населення планети. Англійська сьогодні є другою мовою для громадян ЄС з населенням майже 500 млн. Англійською “lingua franca” говорить те населення країн, для якого перша мова є відмінною, а країни обирають англійську як загальну мову спілкування. Отже, англійська мова стає засобом міжнародного спілкування, а її особливу роль визнано багатьма країнами. Сьогодні англійська є також мовою світової економіки та підприємницького середовища. Співробітники міжнародних компаній спілкуються англійською, не говорячи про ділове листування. Така сама ситуація в науковій діяльності. Більшість авторитетних наукових журналів, визнаних у світі, друкують англійською.

Аналіз зарубіжних джерел [4; 6] доводить, що англійська мова в Європі набуває все більшого поширення, зростає її вплив на інші мови. Учені відзначають домінування англійської мови в сфері торгівлі, міжнародних

зв'язків, освіти, науки, медицини тощо. У таких країнах, як Австрія, Іспанія, Нідерланди, Фінляндія, Швеція все більше дисертацій захищають англійською, оскільки іншомовна компетентність європейських викладачів і науковців є складовою професійної компетентності та забезпечує їхню конкурентоспроможність на європейському ринку праці.

Серед численних праць зарубіжних науковців з проблем розвитку іншомовної компетентності дорослих слід визначити такі праці: M. Canal [2], J. Richards [7], P. Schellekens [8] з компетентності в навчанні іноземних мов, L. Orton [5] з інтернаціоналізації освіти.

Варто зазначити, що економічне єднання світу, глобалізація викликають тенденцію до єднання мов. Об'єднання європейських країн у Європейський Союз, створення спільного ринку праці, багатомовність зумовили різке посилення ролі іноземних мов як інструменту професійної комунікації, засобу міжкультурного й професійного спілкування. Саме іноземні мови стають рушійними силами євроінтеграційних процесів, забезпечивши нерозривний зв'язок між соціокультурним і соціолінгвістичним аспектом євроінтеграції.

Поширення англійської мови світом пов'язане з політичним та економічним впливом англійських націй. В освітніх політиках провідних країн світу знання англійської мови дедалі частіше відносять до базових. Володіти англійською передбачає те саме, що вміти користуватися сучасними гаджетами. Прикладами є Китай і Південна Корея, де панує переконання, що національний розвиток залежить від володіння фахівцями англійською мовою.

Мета статті – теоретично проаналізувати зарубіжний досвід розвитку іншомовної професійної компетентності викладачів і науковців університетів.

Інтеграція України до європейських і глобальних соціально-політичних, економічних і освітніх структур повинна враховувати виникнення тенденцій у розвитку професійних компетентностей науково-педагогічних працівників вітчизняних університетів, особливо, іншомовної професійної компетентності викладачів і науковців на світовому рівні. До проблеми розвитку іншомовної професійної компетентності дорослого населення долучалися відомі міжнародні організації, що взаємодіють у сфері освіти: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. Вони досліджують проблему формування знань, умінь і навичок фахівців упродовж останніх років.

Цікавим є аналіз діяльності зарубіжних навчальних закладів і університетів з організації підвищення іншомовної професійної компетентності фахівців у галузі вищої освіти: навчальних закладів США (Колумбійського, Стенфордського, Іллінойського університетів), Канади (Alberta Centre for International Education, Association of Canadian Community Colleges, Council of Second Language Programs in Canada, Canadian Association of Private Language), дослідницької діяльності Міжнародної асоціації університетів (IAU).

Базисом сучасних зарубіжних наукових досліджень з розвитку іншомовної професійної компетентності дорослих стала структурна модель М. Кенела і М. Свейна. Науковці виокремлюють чотири компетенції, сукупність яких їй визначає: граматичну компетенцію (розглядають як рівень засвоєння дорослим учнем граматичного коду, у тому числі словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень); дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання (визначають як здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби); соціолінгвістичну компетенцію (розуміють як уміння дорослого доречно використовувати й розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій) та стратегічну компетенцію (обґрунтовують як здатність використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку “недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів” [2]).

У дослідженнях американських учених [7; 8], на основі компаративного аналізу встановлено, що володіння академічною англійською мовою дорослими, для яких вона не є рідною, включає не лише розуміння змістової лексики, а й певні розумові операції (класифікація, порівняння, синтез, узагальнення). Науковці стверджують, що знання та поняття, які люди набувають у межах рідної мови, автоматично переносяться при навчанні в іноземну. Так, більшість дорослих, які вивчають англійську мову, наприклад висококваліфіковані й освічені іммігранти, мають тенденцію до швидкого й досконалого оволодіння. Слід констатувати, що базових навичок міжособистісної комунікації, які формуються паралельно з соціолінгвістичною, стратегічною та дискурсивною компетенціями, не вистачає дорослим для успішного оволодіння англійською мовою. Такі компетенції мають формуватися безпосередньо в процесі викладання.

Л. Ортон визначає, що в Канаді, яка є полікультурною країною, функціонує система навчальних закладів, освітніх просвітницьких і громадських організацій і центрів, що надають повний спектр освітніх послуг відповідно до потреб та запитів дорослих. Л. Ортон пише, що ці заклади класифікують за принципом відповідності напряму діяльності: мовна, базова освіта та вивчення другої мови, професійна освіта, освіта дорослих, освіта корінного населення, дистанційна освіта тощо [5].

Цікавим є досвід США з удосконалення іншомовної компетентності студентів, науковців і кваліфікованих фахівців з вищою освітою в умовах неформальної освіти, наприклад у спеціалізованих мовних інститутах (центрах) при університетах. У США такі заклади мають назву English Language Institutes і діють при більшості відомих університетів країни. Н. Микитенко зазначає, що серед напрямів підготовки, які пропонують ці навчальні заклади: ESP (“Англійська мова для спеціальних цілей”), EAP (“Англійська мова для академічних цілей”), підготовка до різноманітних мовних іспитів, які повинні здавати кваліфіковані фахівці й науковці для

того, щоб брати участь у програмах стажування, вступити на навчання в магістратурі чи докторантурі [1].

У Великобританії розвиток іншомовної професійної компетентності викладачів, науковців, студентів здійснюється завдяки викладанню англійської мови для академічних цілей та англійської мови для потреб професії. Результатами цієї підготовки є не накопичення теоретичних знань, а формування в дорослих практичних навичок усного й писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати ці навички для вирішення професійних завдань.

На результативність навчального процесу в мовних інститутах університетів Великобританії, США і Канади впливають високі стандарти навчально-методичного забезпечення; кваліфікація викладачів; домінування комунікативного підходу й комунікативних стратегій; превалювання активних та інтерактивних методів навчання; використання великої кількості мовних і мовленнєвих моделей, що використовують в академічному середовищі, сфері професійної діяльності, повсякденному вжитку; раціональність використання навчального часу. Отже, зрозуміло, чому ці країни є найбільшими експортерами наукових ресурсів, і водночас – найпривабливішими для зарубіжних студентів, викладачів, науковців. Доказом цього слугує постійно зростаюче домінування англійської мови в наукових дослідженнях на європейському континенті.

Європейські країни, які є лідерами в галузі професійної освіти (країни Бенілюксу, Фінляндія, Франція, Швейцарія) модернізують національні системи вищої освіти і професійного навчання. У грудні 2010 р. у м. Брюгге (Бельгія) міністри європейських країн разом із соціальними партнерами визначили пріоритети Копенгагенського процесу 2011–2020 рр. [4]. Ці пріоритети тісно пов'язані з прийнятою в тому ж році в Лісабоні Європейською стратегією 2020. У тексті документа визначено стратегічні напрями освіти і навчання, серед яких першим пунктом є освіта впродовж життя і мобільність фахівців.

Особливість діяльності університетів Швейцарії є те, що в них здійснено фундаментальні перетворення в освітній сфері з метою активного розвитку професійної мобільності професорсько-викладацького складу. Країна бере участь у міжнародному співробітництві з підготовки студентів. Швейцарія активно співпрацює з Європейською асоціацією університетів (EUA) у Женеві. Основними напрямками роботи цієї асоціації є регулювання і розроблення програм професійної мобільності викладачів, науковців, студентів, реалізація міжнародного університетського співробітництва. Акцентуємо на тому, що Конференція ректорів швейцарських вишів здійснює регулярний контроль за підвищенням професійної компетентності та подальшим професійним навчанням викладачів. Цікавим для дослідження є досвід Швейцарії з поєднання навчально-наукового і конкретно-прикладного напрямів роботи викладачів: викладацький склад паралельно з навчальними процесами займається науковими дослідженнями в умовах міжнародного університетського співробітництва.

За результатом вивчення документів щодо визначення видів освіти в Європі [10] з'ясовано, що в європейських країнах освіта дорослих характеризується інтернаціоналізацією, що зумовлює професійну мобільність фахівців. У науковій зарубіжній літературі існує велика кількість інтерпретацій поняття "інтернаціоналізація". J. Knight надає його розуміння в контексті глобалізації так: "інтернаціоналізація – це процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів в освітні (педагогічні), наукові й адміністративні функції окремо взятої організації" [3; 6].

У зв'язку з цим, зазначимо, що в умовах формування європейського освітньо-наукового простору все більшої актуальності набуває інтернаціоналізація вищої освіти. Припустимо, що вона повинна відповідати цілям і змісту європейського простору вищої освіти. До складових інтернаціоналізації належить мобільність викладачів і студентів. В умовах інтернаціоналізації університети здійснюють проведення міжнародних заходів; розвивають міжнародне співробітництво викладачів, особисті контакти; створюють умови професорсько-викладацькому складу для викладання, проведення консультацій за кордоном; створюють умови для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном. Зауважимо, що інтеграція університетів в світові процеси сприяє оновленню їхнього освітнього, наукового й організаційного потенціалу.

Здійснений аналіз досліджень з іншомовної підготовки фахівців у провідних університетах країн Центральної, Північної та Східної Європи, дав змогу виявити такі особливості: 1) у більшості університетів є бакалаврські та магістерські курси, які викладають іноземною мовою (найчастіше англійською) і, як правило, носіями мови; 2) в усіх вищих навчальних закладах існують міжнародні (англомовні) програми для здобувачів вищої освіти всіх рівнів (це є найкращим стимулом для вивчення іноземної мови); 3) у більшості університетів надається можливість підготовки дисертації іноземною (найчастіше англійською) мовою.

Висновки. Резюмуючи вищевикладене, визначаємо такі особливості розвитку іншомовної професійної компетентності зарубіжних фахівців у галузі вищої освіти: облік одночасно існуючих процесів соціально-економічної глобалізації, регіоналізації, інтернаціоналізації та, в цьому зв'язку, опора в змісті та організації навчання дорослих на цінності й традиції національної культури; побудова процесу розвитку іншомовної професійної компетентності науково-педагогічного персоналу зарубіжних вишів як випереджального й розвивального середовища, що забезпечує професійну мобільність і конкурентоспроможність викладачів і науковців. Також визначено орієнтири розвитку іншомовної професійної компетентності науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів: розвиток іншомовної професійної компетентності викладачів і науковців у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань іншомовної професійної компетентності дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; забезпечення доступності, ефективності іншомовної освіти науково-педагогічного персоналу, постійне підвищення

якості цієї освіти відповідно до зростаючих вимог особистості, суспільства, держави, ринку праці; посилення особистісно орієнтованого характеру процесу розвитку іншомовної професійної компетентності, її практичної спрямованості, створення умов для розширення самоосвіти викладачів і науковців. У контексті євроінтеграційних процесів закономірно постає питання про організацію розвитку іншомовної професійної компетентності вітчизняних викладачів і науковців.

Список використаної літератури

1. Микитенко Н. О. Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії / Н. О. Микитенко // Наукові Записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – Острог, 2010. – Вип. 15. – С. 316–326.
2. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Language and Communication / J. Richards and R. Schmidt (eds.). – London : Longman, 1983. – P. 4–26.
3. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges / J. Knight // International Higher Education. – 2008. – № 50. – P. 6–7.
4. Le processus de Copenhague: coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP) [Electronic resource]. – Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_outh/vocational_training/ef0018_fr.htm.
5. Orton L. Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada / L. Orton. – Ottawa : Statistics Canada, Human Resources and Skills Development ; Canada : Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 2009. – 50 p.
6. Realising the European Higher Education Area. Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eheainfo/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf.
7. Richards J. 30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection / Jack Richards. – Singapore : SEAMO Regional Language Centre, 2008. – P. 78–81.
8. Schellekens P. English Language as a Barrier to Employment, Education and Training / Philida Schellekens. – The Department for Education and Employment of the United Kingdom, 2001. – P. 12–17.
9. Unlocking Canada's Potential: the State of Workplace and Adult Learning in Canada. Report on Learning in Canada. – Ontario ; Ottawa : Canadian Council on Learning, 2007. – 38 p.
10. Vues d'Europe – L'apprentissage, des situations diversifiées: Étude comparative réalisée par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. – Paris, 2008. – С. 21–28.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016.

Халемендык Ю. Е. Зарубежный опыт развития межкультурной профессиональной компетентности будущих магистров педагогики высшей школы в зарубежных исследованиях

В статье анализируются зарубежные источники, доказывающие доминирование английского языка в условиях всемирной глобализации практически во всех сферах деятельности человека, особенно там, где она является составной профессиональной компетентности в области науки и образования и обеспечивает конкурентоспособность студентов, преподавателей и ученых на европейском рынке труда. Представлены особенности организации межкультурной профессиональной компетентности будущих магистров зарубежных высших учебных заведений на примере структурной модели американских ученых, которая состоит из четырех компетенций: грамматичес-

кая компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция и стратегическая компетенция. Обоснована значимость английского языка в образовательном и научном пространстве и международном сотрудничестве учебных заведений. Установлена роль неформального образования в специализированных институтах (центрах) при университетах в процессе совершенствования профессиональной компетентности специалистов. В статье делается вывод, что в условиях формирования европейского научно-образовательного пространства все большую актуальность приобретает интернационализация, благодаря которой развивается международное сотрудничество студентов, преподавателей, личные контакты, проводятся консультации, стажировки за рубежом, создаются условия для обучения, стажировки, научных исследований студентов, преподавателей и научных специалистов высшей школы.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, евроинтеграция, межкультурная профессиональная компетентность, компетентность, педагогика высшей школы, будущие магистры, неформальное образование.

Khalemendyk Yu. Foreign Experience in Development of Intecultural Professional Competence of Future Masters of Pedagogy of Higher School in Foreign Researches

In the context of globalization and development of up-to-date technologies the English language conquered the world. English is chosen as a “lingua franca” in the nations where the mother tongue differs from it too much. The English language is becoming a means of international communication. English is also the language of the global economy and business. The same situation is in science and it recognized a throughout the world. Most competent magazines are published in English. The article analyzes characteristics of intercultural professional competence of future masters of pedagogy of higher school in foreign researches. It proved the importance of the English language in the educational and international cooperation of higher education institutions. The article gives the analysis to the experience in the development of foreign language professional competence, as a component of the development of foreign language professional competence as a component of intercultural professional competence of future masters, lecturers and scientists. It also analyzes the foreign higher education institutions and universities which organize the improvement of the foreign language competence, as a component of intercultural competence of future specialists in higher education. It defined the role of non-formal education in the process of improvement of intercultural professional competence of specialists. The article also gives the results of studying the material about the types of education in Europe. It was found that in European nations the adult education is internationalizing due to the mobility of specialists. The article defines such features of the intercultural competence of foreign specialists in education: accounting of processes existing at one time of socio-economic globalization, regionalization and internationalization.

Key words: higher education institution, European integration, intercultural professional competence, competence, future masters, professional mobility, non-formal education.

УДК 378.22:[373.61+37.014.543]

Ю. А. ЧЕЧУРА

аспірант

Класичний приватний університет

ВИСВІТЛЕННЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті проаналізовано сучасний стан висвітлення фінансово-економічної діяльності керівників у професійній підготовці магістрів зі спеціальності “Менеджмент”. Запропоновано найважливіші аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, що потребують посилення: здатність управлінця формувати фінансові потоки, заощаджувати ресурси школи, поповнювати кадровий та матеріальний потенціал.

Ключові слова: керівник навчального закладу, управління навчальним закладом, фінансово-економічна діяльність, зміст професійної освіти.

У сучасних умовах реформування вищої освіти наша країна стикається з необхідністю підвищення якості підготовки здобувачів гуманітарно-технічної еліти суспільства, до яких можна віднести майбутніх керівників навчальними закладами в межах спеціальності 073 “Менеджмент”. При цьому виклики інформаційного й капіталістичного суспільства вимагають нових підходів і принципів вирішення проблем умілого керівництва установ і організацій у сфері освіти та виробничого навчання, зокрема корекції низки цільових установок.

Одна з них набуває дедалі більше перспективного характеру, а саме установка на те, що навчальному закладу необхідний керівник “сучасного зразка”, який зможе не тільки “виживати” в конкурентних умовах сьогодення та підтримувати базовий рівень фінансової незалежності навчального закладу, але й спрямовувати всі свої зусилля й ресурси на розвиток і процвітання закладу в економічному плані, що дасть більше свободи дій та простору для реалізації новітніх, креативних ідей у навчанні. Отже, перед керівником навчального закладу постає проблема здійснення різноканалного фінансового забезпечення та чіткого визначення напрямів використання коштів.

На сьогодні в основу фінансово-економічної діяльності керівників покладено знання нормативно-правової бази економіки, яка ґрунтується на таких документах, як: Конституція України, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”, Указах Президента, Постановах Верховної Ради та Кабінету Міністрів у галузі освіти, рішеннях Конституційного Суду, наказах, положеннях та інструкціях Міністерства освіти і науки, наказів і постанов розпорядників обласного, міського та районного рівнів, Податковому кодексі України тощо.

Водночас ці документи надто абстрактно детермінують фінансово-економічну діяльність керівників в умовах капіталістично побудованого

суспільного устрою, що виводить на порядок денний проблему професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів загалом, а формування їх підприємницької культури зокрема.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан висвітлення фінансово-економічної діяльності керівників у професійній підготовці магістрів зі спеціальності “Менеджмент” (освітньої програми “Управління навчальним закладом”).

Неодноразові спроби авторів-практиків описати, пояснити та спрогнозувати сутність якісної фінансово-економічної діяльності керівників навчальних закладів здебільшого мали стихійній, хаотичній, нескоординований характер, що не завжди давало очевидний результат. Науковцями, що займались розробкою та імплементацією стандартів підготовки магістрів з управління навчальним закладом, констатовано наявність значної асиметрії щодо проблеми підвищення ролі економічного фаху майбутніх управлінців.

До сьогодні, основну складову галузевого стандарту вищої освіти, якою керували університети, що готують магістрів з управління навчальним закладом, розроблено фахівцями МОН України, а саме освітньо-професійну програму та освітньо-кваліфікаційну характеристику. З цих причин аналіз цього документу представляє як науковий так і практичний інтерес.

Відповідно до його змісту, у фаховій підготовці дуже мало уваги приділено економічній складовій керівника, що є необхідною умовою для успішної реалізації управлінської діяльності. Так, дисципліна “Управління фінансово-економічною діяльністю”, включена до нормативної частини професійної та практичної підготовки, вивчається лише 90 годин з 2700 можливих. Можемо констатувати, що фінансово-економічний аспект становить близько 3% змісту підготовки, що неприпустимо, коли головною проблемою будь-якого керівника насправді є відсутність коштів, або низька матеріальна забезпеченість. Цей висновок отримано під час масштабного анкетування працюючих фахівців, які на запитання “Які труднощі найбільше заважають Вам побудувати успішну школу?” одностайно відповідають: “відсутність належного фінансування” (87% опитаних), “низька мотивація педагогічного персоналу” (67% опитаних) “недостатня матеріально-технічна база” (53% опитаних), “відсутність впровадження новітніх технологій” (65% опитаних), “неможливість гідної мотивації перспективних педагогічних працівників” (47% опитаних).

Виходячи з цього, для підвищення рівня економічної компетентності керівника навчального закладу, необхідно зробити деякі корективи в навчальному плані підготовки цієї категорії професіоналів, а саме: приділити більше уваги дисциплінам, що формують здатність управлінця формувати фінансові потоки, заощаджувати ресурси школи, поповнювати кадровий і матеріальний потенціал.

Одне з найпростіших рішень, що традиційно використовують фахівці теорії і методики професійної освіти – введення спеціального курсу, або розширення окремих модулів дисциплін до необхідного обсягу. Досвід пі-

дготовки магістрів з управління навчальним закладом у Класичному приватному університеті показав значний інтерес до економічно спрямованих дисциплін у слухачів, що дало змогу ввести до вибірових дисциплін низку модулів і додати кількість годин у спеціалізованих дисциплінах. Авторську розробку “Підприємницька діяльність керівника навчального закладу” упроваджено в підготовку майбутніх магістрів з метою формування інтегративної якості особистості менеджера освітньої установи, що передбачає сукупність специфічних лідерських ціннісних установок, індивідуальних навичок мислення, ініціативності, нестандартного підходу до розв’язання проблем, креативності, активності, винахідливості в межах закону, під час прийняття рішень щодо економічної складової діяльності навчального закладу.

На користь такого рішення свідчать численні науково-методичні та практичні узагальнення вчених різних галузей. Так, О. П. Біницька зазначає, що підготовку магістрів із спеціальності “Управління навчальним закладом” необхідно спрямовувати на формування їх готовності до професійної інноваційної економічної діяльності. Досягнення цієї мети, на думку дослідниці, можливе за умови “реалізації у навчальному процесі системи загальнопедагогічних і спеціальних принципів, що відносяться до цілей і змісту професійної підготовки з інноваційних економічних технологій магістрів управління навчальним закладом, відображають комплексний підхід до такої підготовки, розкривають особливості вдосконалення викладацької діяльності і характеризують самостійну навчально-пізнавальну діяльність підготовки майбутніх керівників підприємств, установ та організацій у сфері освіти та виробничого навчання до інноваційної економічної діяльності” [2]. У працях дослідниці, на жаль, не розкрито питання конкретного насичення змісту освіти майбутніх керівників навчальних закладів, але закладено основи для окремих інноваційних рішень.

Низка науковців, зокрема А. Чміль, В. Маслов, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Г. Федоров наголошують на тому, що “важливою складовою професійної компетентності керівника навчального закладу є знання з фінансово-економічних питань ... одне із завдань керівника в ринкових умовах – забезпечення фінансової стабільності” свого закладу [6, с. 46]; керівник “повинен знати економічне становище держави, тобто знати макроекономіку, при нагоді вміти оформити кредит ..., регулювати проходження грошей, контролювати власну бухгалтерію, скласти кошторис, заключити контракт, перевірити нарахування заробітної плати” [6, с. 46].

Висвітлений спектр цінних думок був би недостатнім, якби обмежився постановкою проблем і завдань професійної освіти, не занурюючись у площину питань освіти та її фінансування, які останніми роками її досліджували такі вчені, як В. Андрущенко, О. Буцька, Б. Євтух, В. Кремень, Н. Ничкало, К. Суботіна, В. Щетинін, Т. Шульц та ін.

Вчені розглянули процес інвестування або капіталовкладення, який забезпечує підвищення стійкого фінансового стану установи, стабільного

розвитку інфраструктури, соціального розвитку колективу в умовах динамічно розвиваючого зовнішнього середовища – необхідною умовою модернізації навчального закладу, при цьому наголошували на великій ролі держави в цьому аспекті.

Водночас, статистика державних витрат на освіту в Україні показує, що фінансування цієї галузі перманентно зменшується в доларовому співвідношенні з розвиненими країнами світу, але має пристойний вигляд у загальному відсотку витрат (рис. 1).

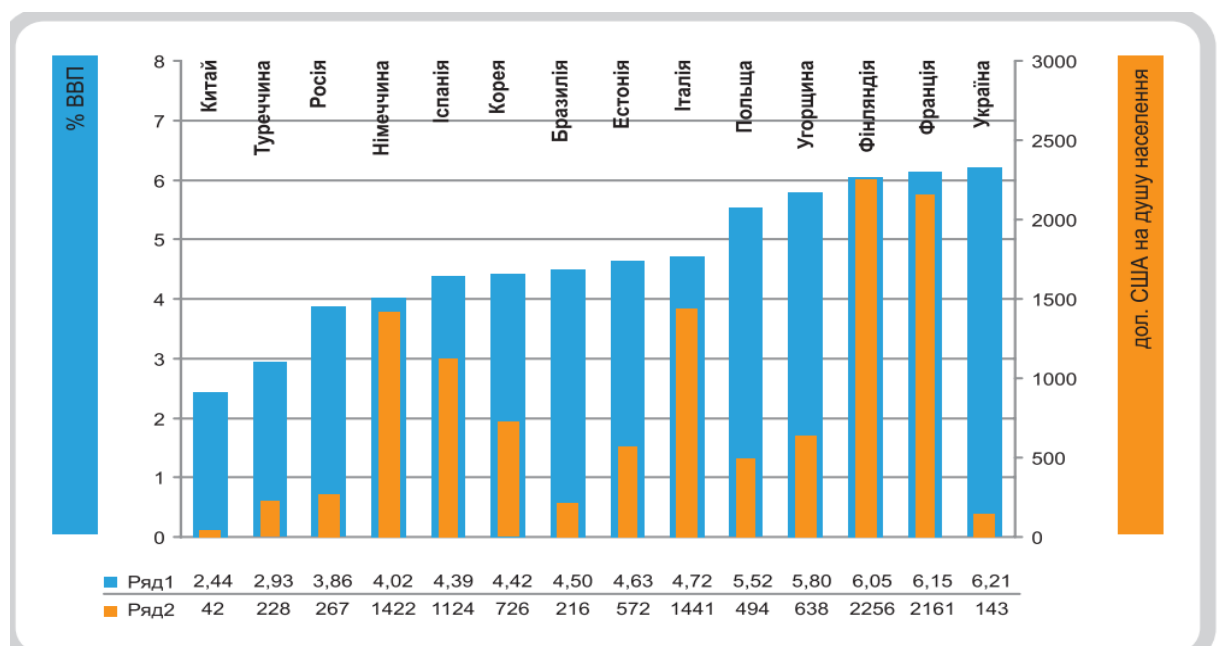


Рис. 1. Державні витрати на освіту [1]

Згідно із статистичними даними, загальні видатки зведеного бюджету на загальну середню освіту зростають з року в рік, а саме фінансування освіти в Україні можна було б назвати кращим, ніж у деяких провідних країнах світу – протягом 2005–2013 рр. становило 2,5–3,1% валового внутрішнього продукту (ВВП) на загальну середню освіту та 6,1–7,3% ВВП на освіту загалом, тоді як у Німеччині видатки на освіту становлять 4,4% ВВП, у Японії – 3,4%, Іспанії – 4,4%, Італії – 4,3%, США – 5,5%, Франції і Великій Британії – 5,6% [3].

Вищезазначене свідчить про формальний успіх української освіти у виборюванні собі частки бюджету, але обсяг ВВП, який припадає на душу населення у цих країнах, є значно вищим, ніж в Україні. Законодавством України закріплено, що держава повинна забезпечувати бюджетні асигнування на освіту в розмірі, не меншому 10% національного доходу, які становлять близько 8% ВВП [4, с. 3], водночас цього обсягу асигнувань на освіту поки що не досягнуто. Разом з тим, багато зарубіжних країн мають нижчий рівень інвестування коштів в освіту порівняно з Україною, водночас, вирівнюються набагато кращими показниками якості освіти. У зв'язку з цим особливої уваги в змісті

підготовки майбутньої управлінської еліти заслуговують питання ефективності використання виділених на освіту коштів, а не лише фактичні їх обсяги.

Тому цілком очевидно, що без основної ознаки ділового підприємства – планування доходів – навчальним закладам не забезпечити покриття необхідних витрат та фінансової стійкості, а позабюджетна діяльність організацій неможливо більше розглядати як випадкову, тимчасову й невластиву їм діяльність. Ця діяльність у ринкових умовах для навчальних закладів стає основною. Вона потребує від закладів пошуку адекватних економічних і фінансових інструментів, які застосовують для управління приватного або державного закладу.

Продовжуючи розгляд питання змісту економічної складової підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом слід зауважити, що одним з важливих питань її насичення є висвітлення способів здобуття додаткових коштів для навчального закладу і надання платних послуг. Так, при організації надання конкретного виду платних послуг перед керівником виникає потреба в розрахунку ціни цієї послуги. По-перше, необхідно врахувати собівартість (виражені в грошовій формі витрати навчального закладу на формування і надання послуги, при розрахунку якої враховують матеріальне забезпечення цієї послуги, витратні матеріали, оплата праці тощо) цієї послуги, а по-друге, визначити норму прибутку в межах, що залишає ціну послуги конкурентоспроможною. Правильне та економічно обґрунтоване визначення зазначених показників вимагає наявності у керівника навчального закладу спеціальних фінансово-економічних знань, умінь і практичних навичок [5].

Іншим, важливим для нашого аналізу матеріалом слугує зміст локальних навчальних програм, у якому знаходимо таке.

Аналізуючи навчальну програму “Управління фінансово-економічної діяльності” Міжрегіональної академії управління персоналом проф. В. В. Омельчука [8], можна зробити висновок, що велику увагу приділено наріжними проблемами, такими як: складання ефективного кошторису навчального закладу, встановлення відповідних критеріїв оцінювання прийняття управлінських рішень з питань фінансово-економічної діяльності навчального закладу, оволодіння механізмами та технологіями прийняття управлінських рішень з питань фінансово-економічної та господарчої діяльності навчального закладу, розпорядження майном, що належить навчальному закладу на правах власності, коштами в межах асигнувань і прибутків навчального закладу.

У робочій програмі доц. В. Павлюка [7] Київського університету імені Б. Грінченка метою курсу є формування сучасного управлінського мислення та системи спеціальних знань і навичок у галузі управління фінансово-економічною діяльністю навчального закладу на основі розуміння процесу та механізму фінансування навчальних закладів різних форм власності та можливих напрямів їх вдосконалення.

Науковці розкривають у змісті своїх документів базові теоретико-методологічні засади управління фінансово-економічною діяльністю на-

вчальних закладів, їх нормативно-правове забезпечення та механізми фінансового управління навчальним закладом.

Порівнюючи зазначені документи, доходимо висновку, що основний зміст навчальної дисципліни доц. В. Павлюка, який робить акцент на різних сучасних способах знаходження додаткових грошей для навчального закладу, поповнення бюджету та легалізації додаткових ресурсів розвитку навчального закладу, розкриває модель фінансової автономії навчального закладу.

Висновки. На основі аналізу вищезазначеної літератури та виходячи з власних міркувань, під фінансово-економічною діяльністю керівника навчального закладу розуміємо специфічну активність суб'єктів управлінських процесів, яка відбувається на основі наявності в нього сукупності спеціальних знань, когнітивних умінь, навичок і особистісних якостей у сфері підприємницької культури.

Констатуємо, що висвітлення цього контенту в нормативно-правових і методичних документах, які детермінують зміст і процесуальні характеристики навчання майбутніх фахівців з управління навчальними закладами, має недостатній характер. Зокрема, як показало дослідження, у змісті типових навчальних програм і планів підготовки не приділено увагу підготовці майбутніх фахівців до вирішення проблеми катастрофічної нестачі коштів і фінансування. Для подолання цієї проблеми однією з найважливіших умов, на нашу думку, є формування мотиваційного компонента керівника навчальних закладів, який під час навчання має усвідомити значення пошуку шляхів для заощадження грошей та способи пошуку варіантів залучення додаткових коштів, інвесторів.

Отже, насичення змісту підготовки окресленими змістовими характеристиками – науковою та практичною проблемою має актуально-перспективний характер.

Список використаної літератури

1. Антонюк Л. Л. Система освіти (аналітичне дослідження) / Л. Л. Антонюк // Монітор конкурентоспроможності. – № 1,2. – 2008. – С. 40–45.
2. Біницька О. П. Професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної економічної діяльності: напрями дослідження / О. П. Біницька // Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 12–15.
3. Колапс української освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kolaps_ukrayinskoji_osviti.html.
4. Красняков Є. В. Державне фінансування не має бути залишковим / Є. В. Красняков // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 3–7.
5. Мороз І. Місце фінансово-економічної компетентності в системі професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / І. Мороз // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 4. – С. 13–16.
6. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навч. посіб. / А. І. Чміль, В. І. Маслов, Г. А. Дмитренко, Г. В. Сльникова, Г. В. Федоров ; за ред. А. І. Чміля. – Київ : Логос, 2006. – 128 с.
7. Робоча програма навчальної дисципліни 8.18010020 “Управління фінансово-економічної діяльності” / укл. В. В. Павлюк. – Київ : Видавничий дім, 2015. – 47 с.

8. Робоча програма навчальної дисципліни 8.18010020 “Управління фінансово-економічної діяльності” / укл. В. В. Омельчук. – Київ : Видавничий дім “Персонал”, 2012. – 30 с.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2016.

Чечура Ю. А. Освещение финансово-экономической деятельности руководителей в смысле профессионального образования магистров по управлению учебным заведением

В статье проанализировано современное состояние представленности финансово-экономической деятельности руководителей в профессиональной подготовке магистров по специальности “Менеджмент”. Предложены актуальные аспекты образовательно-квалификационных характеристик: способность управленца формировать финансовые потоки, экономить ресурсы школы, пополнять кадровый и материальный потенциал.

Ключевые слова: *руководитель учебного заведения, управления учебным заведением, финансово-экономическая деятельность, содержание профессионального образования.*

Cechura Y. Administrative Financial and Economic Activity in Master’s Professional Training in Managing Educational Institution

The article analyzes the current state of representation of the administrative financial and economic activity in master’s professional training in management (education program “Institution Management”).

The author presents her experience in the implementation of specialty course “Entrepreneurial Activity of the Head of Educational Institution” which allows the formation of integrative personality of educational institution manager, including a set of specific leadership attitudes, individual thinking skills, initiative, and unconventional approach to problem solving, creativity, ambition, legal resourcefulness in making decisions concerning the economic activity of the institution.

Researcher considered financial and economic activity of the Head Educational Establishment as a specific activity of administrative processes, which is based on his expertise, cognitive skills and personal qualities in the field of entrepreneurial culture.

The analyzed scientific papers of the authors present an investment process or capital investments that enhances stable financial condition of institutions, its sustainable infrastructure development, social development of the staff in terms of dynamically developing environment, which is an essential prerequisite for the modernization of the institution, thus emphasized the important role of the state in this regard.

The course programs on Financial and Economic Activity Regulation in Hrinchenko Kyiv University and Interregional Academy of Personnel Management have been analyzed to identify the main shortcomings of future master’s training in educational establishment management.

Key words: *head of educational establishment, educational establishment management, financial and economic activity, the content of professional training.*

С. С. ЧОРНА

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто особливості навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей. Виокремлено низку складностей при викладанні іноземної мови та визначено якісні показники для реалізації поставлених завдань.

Ключові слова: нефілологічні спеціальності, іноземні мови, специфіка навчання.

Процеси Європейської інтеграції, які відбуваються в Україні, зумовили зростання значущості вивчення іноземної мови фахівцями різних галузей та зробили іншомовну підготовку студентів немовних спеціальностей, одним із найважливіших компонентів вищої освіти. Комунікацію іноземними мовами розглянуто членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одну з восьми ключових компетенцій, що формуються у процесі навчання. Усе це обумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземних мов на немовних спеціальностях, з метою покращення рівня знань іноземної мови, а й можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати особливості іншомовної підготовки студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей.

Аналіз нормативної бази засвідчив, що згідно з вимогами чинних програм з іноземних мов (ІМ) для немовних ВНЗ, студенти повинні володіти іноземною мовою на рівні, щоб отримувати й передавати інформацію зі свого фаху.

Тобто, майбутні випускники повинні оволодіти комунікативною компетенцією, необхідною для іншомовного спілкування в професійній сфері [5].

Як зазначено в рекомендаціях Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ВНЗ має володіти вміннями швидко й вільно висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей.

У Європі, згідно з інформацією німецького Інституту економічних досліджень, кожен п'ятий працівник використовує знання іноземної мови в професійній діяльності. За словами організатора міжнародної конференції з іноземних мов і ділового спілкування в міжнародній економіці, Workshops and Exhibitions (ICWE), яка проходила під гаслом "Мови та професія", "міжкультурні знання в економіці вже давно не є конкурентною перевагою, а перетворились на соціальну необхідність". Вищезазначене свідчить про те, що знання іноземної мови стають невід'ємною складовою професійної компетентності

фахівців з вищою освітою різного напрямку підготовки і роблять їх конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Усе це зумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей з метою покращення рівня їхніх знань іноземної мови і можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності [4, с. 128].

Наявна суперечність між зрослими вимогами до рівня знань іноземної мови фахівцями немовних спеціальностей та їхнім реальним невисоким рівнем знань, невмінням практично користуватись іноземною мовою у професійній сфері доводить необхідність вирішення проблемних питань у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей і пояснює актуальність цієї проблеми.

Основні положення підготовки студентів-нефілологів до міжкультурної взаємодії впливають з гуманістичної філософії освіти, в якій обґрунтовано гуманістичний та соціально орієнтований підходи до процесу формування і становлення майбутнього спеціаліста з метою як задоволення нагальних потреб держави в підготовці високоякісних фахівців у різних галузях, так і самореалізації кожної особистості. Викладання іноземної мови студентам нефілологічних спеціальностей має свою специфіку, оскільки, відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, навчання іноземної мови, спираючись на загальнодидактичні принципи, вирізняється тим, що головною метою тут виступає “оволодіння студентами діяльністю іншомовного спілкування” [2, с. 48].

Проблемі навчання іноземної мови студентів та учнів присвячено чимало робіт різних науковців: Й. Берман, І. Бим, Н. Бориско, І. Зимньої, Н. Ішханян, Г. Китайгородської, С. Козак, О. Леонтьєва, М. Ляховицького, Т. Опанасенко, Є.Пасова, Ф. Рожкової, В. Топалова, Т. Третьякової, Е. Шубіна та ін.

За словами Ф. Рожкової, яка займалась проблемою навчання іноземних мов у середніх професійно-технічних училищах, в епоху науково-технічної революції володіння іноземною мовою для кваліфікованих кадрів робітників є невід’ємним компонентом їх діяльності. Науково-технічний прогрес вимагає самостійного поповнення знань, їх оновлення, ознайомлення із закордонним досвідом, досягненнями світової науки та техніки, відбору наукової, технічної та іншої інформації [8, с. 9].

Ще більшою мірою це стосується висококваліфікованих фахівців вищих навчальних закладів, підготовка яких є на щабель вищою за середні професійно-технічні училища.

Порівнюючи навчання в мовному й немовному ВНЗ, засновник напрямку методики навчання іноземних мов у немовних ВНЗ, Й. Берман, зауважує, що у першому випадку мову опановують як засіб спілкування і вивчають її як систему засобів вираження.

У другому випадку мови навчають тільки як засобу спілкування, що реалізується в мовленні. Теоретичні відомості використовують тільки тією мірою, в якій вони можуть допомогти опануванню мовою [1, с. 54].

Й. Берман виділяє такі особливості навчання іноземних мов у немовних ВНЗ:

– *практична спрямованість навчання*; навчання на нефілологічних спеціальностях вирізняються чіткою практичною спрямованістю та предметністю. Студенти опановують іноземну мову як засіб для отримання додаткової інформації зі свого фаху. Вони вивчають не тільки іноземну мову як таку, але й прийоми роботи із спеціальною фаховою лексикою, системою позначень і специфічними для зарубіжного досвіду поняттями. Це стає можливим тільки завдяки тісному зв'язку навчання іноземної мови з навчанням профільних предметів. У процесі навчання студент не тільки опановує мову й лексику як її складову, але й учиться використовувати її як дійовий засіб отримання необхідної інформації зі спеціальності;

– *послідовний характер навчання у нефілологічному ВНЗ*; будучи продовженням шкільного навчання, цей курс спирається на знання, уміння й навички, отримані студентом у школі;

– *високий рівень узагальненості*; якісна особливість навчання в нефілологічному ВНЗ полягає в тому, що отримані знання з мови на основі узагальнень формуються у спрямовану функціональну систему;

– *підвищення значення самостійної роботи*; необхідно пояснити студентові, що “навчити” мови не можна. Мову можна лише вивчити. Опанувати мову – це означає навчитись автоматично використовувати мовні засоби в мовленні, а навички можуть бути сформовані тільки за умови активної навчальної діяльності самого студента. Роль викладача полягає в тому, щоб зробити навчальну роботу студентів цілеспрямованою, полегшити йому шлях засвоєння матеріалу. Обов'язковою є вольова, зосереджена, наполеглива праця студента, без якої опанувати мову неможливо. Основні зусилля викладача мають бути зосередженими на прийомах раціонального пояснення, на контролі виконання завдань, на коректуванні результатів роботи;

– *особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності*; цілі й завдання навчання в нефілологічному ВНЗ та специфіка опанування мовленнєвими навичками визначають особливості співвідношення навичок та умінь усного мовлення і читання. Оволодіння навичками усного мовлення, зокрема навичками говоріння, вимагає великих затрат часу на виконання тренувальних вправ. За певний час навчання студент може оволодіти відносно невеликим обсягом лексики та граматичного матеріалу в усному мовленні, проте обсяг пасивного словникового запасу та пасивного граматичного матеріалу в плані читання буде значно більшим. Враховуючи взаємно позитивний вплив розвитку навичок усного мовлення та читання, характер цілей навчання та особливості побудови навчального процесу вказують на доречність для курсу навчання іноземної мови в нефілологічному ВНЗ несумісного паралельного розвитку навичок та умінь усного мовлення та читання [1, с. 52–53].

Освітня мета навчання дисципліни “Іноземна мова” у вищому навчальному закладі полягає у формуванні не тільки загальних компетенцій

(знань, навичок і вмінь) з цієї дисципліни, але й у сприянні розвиткові здібностей студентів до самостійного навчання. Викладачам вищої школи належить визначити найраціональніші шляхи організації як аудиторної, так і самостійної позааудиторної роботи студентів у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, створюючи теоретичне підґрунтя та надаючи практичні рекомендації.

Проте викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей вирізняється цілою низкою складнощів.

По-перше, при вступі у ВНЗ на немовні спеціальності вступний іспит з іноземної мови абітурієнти майже не складають. Це призводить до того, що рівень володіння іноземною мовою в абітурієнтів неоднаковий, що створює цілу низку проблем при подальшому навчанні студентів.

По-друге, оскільки на багатьох немовних спеціальностях іноземна мова не є профільним предметом, мотивація до її вивчення студентами помітно знижується. На жаль, випускники ВНЗ розуміють необхідність володіти іноземною мовою тільки при влаштуванні на роботу.

По-третє, труднощі становить розробка єдиних навчально-методичних комплексів для процесу навчання іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ. Ця проблема безпосередньо пов'язана з неоднаковим рівнем володіння іноземною мовою. Розробити єдину програму для групи, в якій рівень володіння іноземною мовою відрізняється від рівня "Початківець" (іноді навіть нижче) до рівня "Проміжний" (і дуже рідко "Вище середнього") практично неможливо. Розподіл студентів за рівнем володіння мовою, звичайно, може спростити це завдання. Але сьогодні дуже часто з об'єктивних причин об'єднуються в одній групі не тільки студенти з різним рівнем знань, а й різних спеціальностей, що значно ускладнює вивчення іноземної мови [5].

У навчально-методичному комплексі мають бути гідно представлені мова і культура країни, мова якої вивчається, але разом з тим відображені особливості вітчизняної культури, освітні й виховні завдання вітчизняної освітньої політики. Відображаючи нові тенденції у викладанні іноземної мови, навчально-методичні комплекси, безсумнівно, повинні містити елементи традиційної школи, в якій мова вивчається глибоко й ґрунтовно, послідовно розвиває навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності в контексті діалогу культур [6].

Разом з тим, в Україні відбуваються певні позитивні процеси в розвитку ідей Болонської ініціативи. Переконливим доказом нового слова в плануванні навчального процесу з англійської мови є опублікована в програмі з англійської мови для професійного спілкування, підготовлена колективом українських науковців за участю Британської Ради в Україні та рекомендована Міністерством освіти і науки України як Національна програма для університетів (Лист Міністерства освіти і науки України №14/18.2 – 481 від 02.03.2005 р.) Ця програма встановлює національні параметри викладання та вивчення англійської мови, що відповідають між-

народним стандартам, викладеним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, розроблених за ініціативою Ради Європи.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти випускники шкіл мають відповідати рівню B1+. За вимогами Національної програми з англійської мови, бакалаври мають досягти рівня B2, а випускники магістратури – опанувати іноземну мову на рівні B2+ для спеціальностей, які вимагають менш складної мовної поведінки та C1 для більш складної лінгвістичної компетенції, залежно від різновиду здійснюваних професійних функцій. Аналогічні вимоги ставлять і до студентів, які вивчають інші європейські мови – німецьку, французьку або іспанську. Але повна реалізація цих завдань може стати реальною, коли випускниками шкіл будуть учні, які почали вивчати англійську мову з 1 класу, а другу іноземну мову з 5 класу (тобто з 2011 р.) [7].

Складниками реалізації поставлених завдань є якісні показники:

- 1) готовності вступників університету для досягнення європейських рівнів мовної компетенції;
- 2) планування та організації навчального процесу;
- 3) викладацької роботи;
- 4) матеріального й науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Таким чином, специфічними особливостями вивчення іноземних мов студентами нефілологічних спеціальностей є:

1. Неоднаковий рівень підготовки студентів та їх володіння іноземною мовою при вступі на немовні спеціальності вищого навчального закладу.
2. Занижений рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови.
3. Складність розробки єдиного навчально-методичного комплексу для студентів немовних спеціальностей ВНЗ, які неоднаково володіють іншомовними комунікативними компетенціями.
4. Проблема роботи зі студентами, які у ВНЗ фактично змушені починати вивчення іноземної мови “з нуля”.
5. Жорсткі обмеження навчального процесу в часі.
6. Тривала перерва між завершенням курсу іноземної мови до вступного іспиту в магістратуру.
7. Професійна спрямованість курсу іноземної мови відповідно до обраного студентами фаху.

Список використаної літератури

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – Москва : Высшая школа, 1970. – 230 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Загородня І. В. Особливості навчання іноземних мов як немовної спеціальності студентів вищих технічних навчальних закладів України / І. В. Загородня // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 14. – С. 81–87.
4. Король С. В. Специфіка навчання іноземній мові студентів технічних університетів / С. В. Король // Вісник запорізького державного університету. – 2008. – № 1. – С. 127–132.

5. Костенко Н. І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю [Електронний ресурс] / Н. І. Костенко. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_6/12knizep.pdf.

6. Мусницкая Е. В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза / Е. В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – Москва, 2000. – С. 156–162.

7. Петровський М. Іноземні мови на немовних факультетах / М. Петровський // Газета Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ, 2009. – № 2 (2139). – С. 2–3.

8. Рожкова Ф. М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах : метод. пособ. / Ф. М. Рожкова. – Москва : Высшая школа, 1984. – 184 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2016.

Черная С. С. Особенности иноязычной подготовки студентов вузов нефилологических специальностей

В статье рассмотрены особенности обучения иностранным языкам студентов нефилологических специальностей. Выделены ряд сложностей при преподавании иностранного языка и определены качественные показатели для реализации поставленных задач.

Ключевые слова: нефилологические специальности, иностранные языки, специфика обучения.

Chorna S. Features of Foreign Language Training Students of Non-Philological Specialties of the University

The article deals with the peculiarities of teaching foreign languages students of non-philological specialties. There is determined a number of difficulties in teaching foreign language and defined quality indicators for the implementation of the tasks.

The educational goal of teaching discipline “Foreign Language” in higher education is to build not only the general competencies (knowledge, skills and abilities), but also in helping students to develop skills for independent learning. High school teacher shall determine the most rational way of both classroom and independent extracurricular work of students in the process of professional foreign language communicative competence, creating a theoretical basis and providing practical recommendations.

Specific features of learning foreign languages students of non-philological specialties are:

1. Not the same level of students’ foreign language for admission to non-linguistic specialties of higher education.

2. Undervalued motivation of students to study a foreign language.

3. The difficulty of developing a unified educational-methodical complex for students of non-linguistic specialties, who have not the same foreign language communicative competence.

4. The problem of students who actually had to start learning a foreign language “from scratch” in high school.

5. Strict limitation of the educational process in time.

6. The long break between the end of foreign language courses and entrance exams to master.

7. Professional orientation in foreign languages according to the chosen specialty students.

Key words: non-philological specialties, foreign languages, specific of the learning.

УДК 378.14

В. В. ШАПОЛОВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”

ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВТНЗ

У статті на основі вивчення наукової літератури та сучасного стану професійної підготовки майбутніх менеджерів проаналізовано взаємозалежність вимог суспільства, які висувають до майбутніх фахівців, і зміст їхньої освіти; виявлено значущу роль інтегрованого змісту формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у підвищенні якості їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: корпоративна культура майбутнього менеджера, професійна підготовка, інтегрований зміст формування корпоративної культури.

Сукупну економічну, соціальну, культурну, духовну могутність тієї чи іншої держави визначає керівний склад, який очолює всі сфери життєдіяльності країни. Багатоплановість соціальних процесів, глибина та масштаби економічних проблем в Україні, перехід до ринкових відносин викликає потребу в керівниках, які завдяки своїм якостям, мотивам, цінностям, духовності, принципам і прагненню досягти професіоналізму у сфері менеджменту здатні ефективно реалізувати свої професійні обов'язки, приймати управлінські рішення на засадах відповідальності, раціональності, узгодженості дій, від чого залежатиме майбутнє членів будь-якої організації та нашої країни загалом. У контексті відповідності особливостям розвитку сучасного бізнесу є пріоритетність командного управління, демократизація бізнес-процесів, домінування культурного фактору, корпоративного мислення тощо. Це спричиняє необхідність посилення культурологічної складової професійної підготовки майбутніх менеджерів, формування у них знань, умінь, якостей, цінностей, які забезпечують реалізацію управлінської діяльності на основі відповідальності, взаємодії, толерантного ставлення до своїх колег, що відтворюється в корпоративній культурі цих фахівців. Її сформованість як складне особистісне утворення спонукатиме майбутніх менеджерів дотримуватися високих стандартів сьогодення та сприятиме підвищенню рівня їхньої професійної підготовки та затребуваності на ринку праці.

Таким чином, домінантою підготовки майбутнього менеджера має бути формування лідера, здатного транслювати всім членам корпорації норми взаємодії, засновані на цінностях, поважному ставленні до організації, кожного її члена, своїх партнерів та клієнтів, на взаємоповазі, взаємодопомозі, співпраці, які спрямовані на досягнення єдиної мети. Отже, сучасні менеджери повинні бути взірцем для всіх членів організації та володіти високим рівнем сформованої корпоративної культури.

Мета статті – з'ясувати роль інтегрованого змісту формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки та виявити його вплив на рівень її якості.

В останні роки зацікавленість процесом формування корпоративної культури майбутніх фахівців почала зростати. У багатьох роботах предметом дослідження стали саме педагогічні умови формування корпоративної культури фахівців різних профілів навчання (М. Ахмедова, Ю. Балашова, Ю. Бугаєвська, А. Воронкова, К. Голд, Л. Кошева, О. Малая, О. Медведєва, Л. Мішина, Г. Морган, А. Ногінська, О. Разумова, А. Соловійова, О. Ходань, О. Чижикова, Х. Шварц, Е. Шайн та ін.). У своїх наукових працях увагу педагогічним умовам також приділяли М. Ахмедов, Ю. Бабанський, П. Думаєва, І. Зязюн, М. Моторна, О. Пехота, О. Романовський, Р. Серьожникова, А. Сущенко, О. Федорова та ін. Відповідно, існує множинність визначень дефініції “педагогічні умови”, оскільки саме від педагогічних умов залежить ефективність процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів: це певна система форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що створені природно або штучним, експериментальним шляхом з метою досягнення конкретної педагогічної мети [1.]; “це об'єднання основних компонентів (матеріальна база, форми, методи і засоби педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, педагогічні ситуації, які можуть бути як штучно створені, так і об'єктивно сформовані)” [2, с. 117–123]. На основі аналізу зазначених психолого-педагогічних досліджень та враховуючи власне бачення проблеми, під педагогічними умовами розуміємо такі особливості організації навчально-виховного процесу, що забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх фахівців, сприяють їхньому всебічному розвитку та формуванню необхідних якостей, умінь, знань і здібностей.

Корпоративна культура майбутніх менеджерів як складне особистісне утворення формується в процесі навчання, професійної соціалізації та інтеграції до професійного середовища, взаємопов'язані та впливають на створення комплексу необхідних педагогічних умов.

Аналіз дисертаційних робіт українських і зарубіжних авторів, що висвітлювали проблеми формування корпоративної культури майбутніх фахівців, показав, що недостатньо дослідженими залишаються проблеми обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів та визначення особливостей реалізації педагогічних умов формування корпоративної культури таких фахівців у ВНЗ, окреслення ролі інтегративних особливостей у цьому процесі тощо. Адже, саме зміст освіти є відображенням суспільно-економічного розвитку країни та вимог суспільства, які висувають до майбутніх фахівців та до закладів освіти, які їх готують. Таким чином, виявлено необхідність зробити більш детальне дослідження педагогічних умов формування корпоративної культури майбутніх менеджерів через аналіз змісту їхньої професійної підготовки.

Зміст вищої освіти – це “структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливості здобуття освіти й певної

кваліфікації. Це зумовлено потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури, мистецтва” [3, с. 322].

В енциклопедії освіти зазначено, що “основними джерелами змісту вищої освіти є соціальний досвід людства, який має своє відображення у матеріальній і духовній культурі. Обсяг і характер змісту освіти визначається цілями й завданнями, що відповідають потребам суспільства, типом і рівнем освітньої установи, змістом навчальних дисциплін, а також віковими й пізнавальними можливостями тих, що навчаються” [3, с. 322].

У наукових працях С. Гончаренка, Я. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кремінія, М. Лазарева, С. Ледньова, І. Лернера, М. Лещенка, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Б. Суся, Т. Стефановської, Г. Тарасенка та інших йдеться про необхідність розглядати процес формування змісту освіти як цілісну, комплексну проблему, а розв’язання цієї проблеми необхідно здійснювати на засадах ґрунтовних теоретико-методологічних підходів.

Ми погоджуємося з думкою провідних науковців про те, що головними принципами формування змісту підготовки менеджерів, є: “його відповідність потребам суспільства; діалектична єдність змістової та процесуальної сторін навчання; структурна єдність змісту підготовки менеджерів на різних рівнях його формування” [4, с. 10–11]. Отже, існує потреба у висококультурних фахівцях, які здатні ефективно діяти у змінному зовнішньому світі щодо вирішення багатьох різнопланових питань: маркетингових, фінансових, управління людськими ресурсами, корпоративної взаємодії тощо. Це завдання можливо вирішити за допомогою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з управління за рахунок інтегративності її змісту, яка виражається у виявленні основних взаємозв’язків навчального матеріалу, їхньої систематизації та впровадженні до єдиного потоку навчально-практичного матеріалу.

Інтеграційні процеси сприяють одночасній актуалізації та активізації різних складових професійної діяльності, що підсилює та закріплює ефективність і результативність професійної підготовки. Інтегрований зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів повинен реалізовуватися через ті її складові, які максимально підходять для її реалізації своїм навчально-практичним змістом, цілями та завданнями.

Проблемами теоретично-практичних засад розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців займалися В. Беспалько, С. Гончаренко, Я. Кміт, О. Коваленко, М. Лазарев, О. Романовський, О. Шевнюк, які у своїх працях ставили за мету інтегрувати навчальний матеріал професійної підготовки в узагальнену форму для більш ефективного формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення щодо професійно важливих понять. Сформована корпоративна культура майбутніх менеджерів передбачає наявність високого рівня знань з циклу дисциплін гуманітарного й соціально-економічного, професійного та практичного напрямку, що підкреслює необ-

хідність створення та впровадження інтегративного змісту її формування. З огляду на вимоги, які висуває до майбутніх менеджерів сучасний ринок праці в Україні [5], можна зробити висновок, що необхідними особистісними рисами фахівців-управлінців є інтелектуальні (освіченість, гнучкість і швидкість мислення, новаторство, прагнення до самовдосконалення, уміння бачити проблеми та швидко їх вирішувати тощо), уміння міжособистісної взаємодії (уміння самопрезентації, доносити свої думки до оточуючих та повага до них, ввічливість у міжособистісних стосунках, готовність до взаємодії тощо), ділові якості (наполегливість та ініціативність у роботі, організованість, цілеспрямованість, відповідальність, порядність, упевненість у своїх знаннях і вміннях тощо), а також спеціальні професійні якості. Серед специфічних для різного виду діяльності організації (знання ринку праці, права, охорони праці, фінансів, економіки, психології, виноробства, сільського господарства тощо) та “вузлових” компетентностей (володіння інформаційними технологіями, організація бізнесу, планування діяльності, техніки прийняття рішень, знання мов тощо) на перший план виступає сприйняття та усвідомлення значущості корпоративної культури (визнання цінною особистості кожної людини та її цінностей, терпимість і повага, визнання загальних інтересів, направленість на конструктивну взаємодію в команді та створення єдиного корпоративного духу, поважне ставлення до загальних інтересів колективу, надійність, стриманість тощо).

М. Небава [6] у своєму дослідженні сформував макет паспорту компетенцій менеджера організації, який дає можливість визначити рівень конкурентоспроможності майбутнього менеджера. Аналіз одержаних науковцем даних від 167 роботодавців дав змогу виявити пріоритетність якостей у двох групах: базисних професійно-особистісних якостей (лідерство, організаційні здібності, комунікабельність) та тих, які сприяють ефективній діяльності успішного менеджера (креативність, стресостійкість, впевненість у собі, повага до інших). Серед необхідних актуальних знань майбутніх менеджерів, з огляду на думку роботодавців, слід виділити знання щодо: комплексу методів стимулювання, мотивації працівників; особливостей та закономірностей мистецького партнерського спілкування в професійній діяльності; методів активізації діяльності працівників на основі змагання; методів об’єктивної (для працівників) оцінки результатів їх праці. Серед актуальних умінь майбутніх менеджерів автор виявив: взаєморозуміння з підлеглими; виявлення кінцевих результатів діяльності кожного підлеглого та організації; об’єктивне оцінювання результатів діяльності працівників та ролі кожного працівника в діяльності організації [6].

Більшість зазначених знань і умінь є невід’ємними складниками змісту корпоративної культури майбутніх менеджерів. Але усвідомленість щодо приналежності цих знань та умінь до її складу або підкреслення їх значення не завжди є актуальними й вагомими для викладачів у процесі професійної підготовки фахівців з управління. Відбувається нівелювання корпоративної компоненти професійної підготовки за рахунок пріоритетності фундаментальних знань, умінь. Тобто спостерігається неузгодженість змісту професійної

підготовки із змістом вимог ринку праці та потребою у фахівцях, які б відповідали цим вимогам. У зв'язку з цим, набуває актуальності осмислення шляхів взаємопроникнення, єдності знань і вмінь за рахунок інтеграції процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів до процесу їхньої професійної підготовки з метою впорядкування загальних (щодо індивідуально-професійної діяльності) та спеціальних (щодо корпоративної культури майбутніх менеджерів) знань і вмінь у цілісну картину впорядкованих відносин та взаємозв'язків.

Таким чином, з огляду на стан професійної підготовки майбутніх менеджерів та суперечності, які є результатом неспроможності виконати вимоги сьогодення щодо професійної підготовки фахівців з управління, ми дійшли висновку, що головною умовою формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у ВНЗ є розробка й реалізація інтегрованого змісту формування корпоративної культури майбутніх менеджерів. Інтеграція виражається у виявленні основних взаємозв'язків навчального матеріалу, їх систематизації та реалізації в єдиній системі. Вона повинна реалізуватися через складові, які максимально відповідають умовам її формування своїм навчально-практичним змістом, цілями та завданнями. Компонентами змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів є цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, цикл природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін, цикл професійної та практичної підготовки, практичне навчання в умовах реального виробничого процесу (рис. 1).



Рис. 1. Інтегрований зміст формування корпоративної культури майбутніх менеджерів

З огляду на те, що саме дисципліни гуманітарної спрямованості, які входять до циклу гуманітарної та соціально-економічної, а також професійної та практичної підготовки майбутніх менеджерів, дають змогу формувати не лише вузькоспрямованих спеціалістів, діяльність яких полягає у виконанні призначених їм професійних функцій, а висококультурних, всебічно розвинених і гармонійних особистостей, які здатні в різних сферах

життєдіяльності розкрити й реалізувати власний потенціал, то саме на цих циклах доцільним буде реалізувати інтеграцію процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у їхню професійну підготовку. В межах інтеграційного процесу відбувається вплив на форми, методи навчання, які застосовують у процесі професійної підготовки.

Відбувається отримання комплексного досвіду (соціального, управлінського та культурного) у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, основними елементами якого виступають:

- загально-професійні знання (уявлення про сучасну картину світу та особливості їхньої професійної діяльності), що забезпечать формування когнітивного компонента корпоративної культури майбутніх менеджерів;

- формування умінь здійснення відомих загальнолюдських і професійно-управлінських видів індивідуальної і спільної діяльності, напрацювання досвіду вирішення нових професійних проблем, який вимагає самостійного, творчого перетворення здобутих раніше в умовах професійної соціалізації загальнонаукових, спеціальних, професійних знань, умінь, а також переорієнтації на вирішення глобальних задач, що ґрунтуються на взаємодії, взаємодопомозі та взаємовідповідальності. Це дає змогу для формування діяльнісного компонента корпоративної культури майбутніх менеджерів;

- формування зацікавленості в спільній професійній діяльності та усвідомлення значущості корпоративної культури майбутніх менеджерів як професійно-важливого особистісного утворення, що спонукає до формування мотиваційно-ціннісного компоненту досліджуваного поняття.

Набуття цього комплексного досвіду повинно проходити в процесі взаємодії, інтеграції процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів із процесом їхньої професійної підготовки. Саме постійне, системне, всеосяжне формування цих складових дасть змогу досягти високого рівня корпоративної культури. Як виявлено в процесі аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх менеджерів, у змісті їхньої освіти – фрагментарне висвітлення теоретично-практичного матеріалу, який передбачає формування у майбутніх менеджерів корпоративної культури. Ці особливості професійної підготовки не можуть задовольнити вимоги суспільства, ринку праці, освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутніх менеджерів [9].

Реалізацію інтеграції процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів із професійною підготовкою можливо здійснити, насамперед, через навчальні програми, які є найважливішим складником системи освіти, нормативними документами, які спрямовують діяльність викладача й студента. Від навчальної програми безпосередньо залежить якість освіти. В. Кремень зазначив, що серед багатьох проблем сучасного навчального процесу виділено неповну відповідність базових знань, відображених у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки, тому створення нових навчальних програм і підручників, спричинене переходом до нового змісту професійної підготовки, мусить усунути ці вади. Такий

перехід має привести до оновленого, сучасного змісту освіти та розуміння її якості, що відповідає часові [7, с. 5–17].

Для реалізації навчального плану у вищому навчальному технічному закладі відбувається створення нових навчальних і робочих програм [8], які впроваджуються в навчальний процес для досягнення педагогічних цілей, або їх модернізація.

Інтегративні процеси професійної підготовки майбутніх менеджерів повинні максимально охоплювати ті дисципліни й цикли, які реалізують цей процес завдяки своїй змістовній характеристиці [9]. Тобто, викладачі, які беруть участь у формуванні корпоративної культури майбутніх менеджерів, повинні чітко усвідомити доцільність, послідовність та ефективність інтеграції складових цієї культури з навчальним процесом. Аналіз мети й цілей дисциплін гуманітарної спрямованості показав доцільність та теоретико-практичну значущість їх для процесу формування корпоративної культури майбутніх менеджерів. Але є потреба в доповненні темами, що спеціально спрямовані на її формування.

Висновки. У зв'язку з науково-технічним прогресом, євроінтеграцією та зростанням обсягів наукової інформації суспільство вимагає нової якості підготовки фахівців. Кардинальні зміни в нашій країні зумовлюють необхідність перегляду й удосконалення змісту професійної освіти, її форм, методів і засобів ефективного формування загальних і професійних світоглядних позицій майбутніх менеджерів. Натомість створені навчальні програми на сьогодні мають недосконалий зміст навчального матеріалу, де відсутнє спрямування на поєднання, інтеграцію професійної підготовки з формуванням корпоративної культури майбутніх менеджерів. Визначено основні вимоги до майбутніх менеджерів, які показали необхідність формування в них корпоративної культури та підвищення якості підготовки в процесі навчання, вказано на можливість і доцільність створення інтегрованого змісту формування корпоративної культури майбутніх менеджерів, який характеризується одночасним формуванням як професійно-практичної, гуманітарної та соціально-економічної складових професійної підготовки цих фахівців, так і їхньої корпоративної культури.

Список використаної літератури

1. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / ред. І. А. Зязюн. – Київ : А.С.К., 2003. – 238 с.
2. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронне видання] / Л. В. Моторна // Гуманізм та освіта : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – 2008. – Режим доступу: conf.vntu.ua.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Князев А. М. Социальные компоненты личности как объект оценивания / А. М. Князев, Е. В. Немцова, С. Н. Палецкая // Проблемы качества образования : матер. XV Всерос. науч.-метод. конф. – Москва : МГПУ, 2006. – С. 10–11.
5. Арапетян А. Куплю цінності, дорого. Львівська бізнес-школа Українського Католицького університету [Електронний ресурс] / А. Арапетян. – Режим доступу: <http://www.lvbs.com.ua/exch/file/values%20article.pdf>.

6. Небава М. І. Підвищені вимоги ринку праці до якості професійних практичних компетенцій менеджерів / М. І. Небава // Шляхи підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі / Науковий вісник Вінницького кооперативного інституту : зб. наук.-метод. праць. – Вінниця : Вінницький кооперативний інститут, 2013. – С. 84–88.

7. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5–17.

8. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх менеджерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.

9. Шаполова В. В. Педагогічні умови формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Валеріївна Шаполова. – Харків, 2015. – 276 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2016.

Шаполова В. В. Интегрированное содержание формирования корпоративной культуры будущих менеджеров как фактор повышения качества профессиональной подготовки в техническом вузе

В статье на основе изучения научной литературы и современного состояния профессиональной подготовки будущих менеджеров проанализированы взаимозависимость требований общества, предъявляемых к будущим специалистам и содержанию их образования; выявлена значимая роль интегрированного содержания формирования корпоративной культуры будущих менеджеров в повышении качества их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: корпоративная культура будущего менеджера, профессиональная подготовка, интегрированное содержание формирования корпоративной культуры.

Shapolova V. Integrated Maintenance of Corporate Culture of Future Managers as a Factor of Quality Training in HTEI

The article based on the study of the scientific literature and modern state of vocational training of the future managers analyzed the interdependence of the requirements of society, shown to the future experts and content of their education. Efforts to comply with the peculiarities of modern business development leads to the priority command and control, the democratization of business processes, the dominance of cultural factors, corporate thinking.

This leads to the need to enhance culturological component of training future managers, the formation of their knowledge, skills, values which ensure the implementation of management activities on the basis of responsibility, cooperation, tolerance to his colleagues, that is reproduced in the corporate culture of these specialists. However, problems of justification the maintenance of vocational training of the future managers and determination the characteristics of the implementation of pedagogical conditions of formation of corporate culture of experts in a technical collegere main insufficiently studied, defining the role of integrative content in the process. The leveling of the corporate training component due to prioritization of basic knowledge, skills happens. That is, there is an inconsistency with the content of the training content of the labor market requirements and the need for professionals who meet these requirements. Therefore, understanding of the interpenetration of the ways of unity of knowledge and skills acquires relevance through the integration of the process of formation of corporate culture of the future managers in the process of their professional training in order to streamline general and specialized knowledge and skills into a coherent picture of ordered relations and interactions that play a significant role to improve the quality of their training.

Key words: organizational culture of the future manager professional preparation, integration of the formative contents of the corporate culture.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 48 (101)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, С. В. Старкова
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 29.02.2016.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 32,26. Обл.-вид. арк. 31,88. Тираж 500 пр. Зам. № 61-16Ж.

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.