

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 52 (105)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2017

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, 2017. – Вип. 52 (105). – 512 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 економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

*Головний редактор:*

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

*Заступник головного редактора:*

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

*Члени редакційної колегії:*

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднєв

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, професор

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 № 6 від 22 лютого 2017 р.

© Класичний приватний університет, 2017  
© Колектив авторів, 2017

### 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, 70 б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

ЗМІСТ  
**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>С. М. КОВАЛЕНКО</i> КОНЦЕПТ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ” У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ПІТЕРА ДЖАРВІСА.....	9
<i>А. С. ТКАЧОВ</i> ПРО ВИТОКИ ІДЕЙ ВІЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ .....	15
<i>І. О. ФРИГА</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ.....	22
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>В. Ю. АРТЕМОВ, В. В. СЕРІКОВ</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС ЙОГО ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ.....	28
<i>О. О. БАРЛИТ, О. І. ТИЩЕНКО</i> ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ, ПРОБЛЕМИ, МЕТА ТА РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	36
<i>Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА .....	43
<i>А. Р. БЕКИРОВА</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ СУБЪЕКТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНИХ КЛАССОВ .....	50
<i>Н. Я. ВОВЧАСТА</i> ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА.....	62
<i>А. О. ВОЛІК</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	71
<i>Т. В. ГОРОБЕЦЬ, В. А. ШКОБА, І. В. МАЗУРОК</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” ДО ПРОВЕДЕННЯ СВЯТ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІД ЧАС ПРОБНОЇ ПРАКТИКИ .....	78
<i>Н. В. ДЕРЕВ’ЯНКО</i> ЕТНОДИЗАЙН ЯК КУЛЬТУРНА НАСТАНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ.....	86
<i>І. В. ЄВСТІГНЕСВА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	93
<i>Г. В. ЄРМАК, Е. Р. ЮНУСОВА</i> СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	102
<i>М. В. ЗАКАБЛУК</i> РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ДІЯЛЬНОСТІ ДІЛНИЧНОГО ОФІЦЕРА ПОЛІЦІЇ.....	107

<i>О. А. ІГНАТЮК, В. С. СИЗИКОВА</i> ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	115
<i>В. І. КЕМКІНА, О. С. СОКИРКО</i> ОЦІНКА ТА КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ І ФІЗИЧНОГО СТАНУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ.....	124
<i>О. М. КОПТЄВА</i> АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ І РІВНІВ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	131
<i>В. В. КОРНЕЩУК, С. В. ТКАЧЕНКО</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗА КОРДОНОМ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	141
<i>І. Ю. КУЗНЕЦОВА</i> ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ В НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ ІЗ ТХЕКВОНДО.....	150
<i>Л. В. КУРІННА</i> СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ..	159
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	169
<i>І. М. ЛИТОВЧЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ЯК СТРУКТУРНОГО ПІДРОЗДІЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ У АМЕРИКАНСЬКИХ КОМПАНІЯХ.....	178
<i>ЛУН ФЕН</i> АНАЛІЗ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ .....	185
<i>Р. О. ЛЯШЕНКО</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІЙНА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА” .....	191
<i>І. П. МАКАРЧУК, З. А. ОСТАСЮК</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ В СТУДЕНТІВ КЛАСУ БАЯНА/АКОРДЕОНА ЗАСОБАМИ ЕСТРАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	201
<i>В. В. МАСИЧ</i> ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	206
<i>С. С. МАХНОВСЬКИЙ</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ .....	214
<i>Н. В. МЕРКУЛОВА, К. О. ПАНАСЕНКО</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ .....	220
<i>О. М. МОЗОЛЕВ</i> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ВЗАЄМОДІЇ ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ З РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ .....	227

<i>О. О. ПІДМУРНЯК, І. М. ШОРОБУРА</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ .....	233
<i>Я. І. ПРОСКУРКІНА</i> ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....	239
<i>Т. М. ПУТІЙ</i> ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА .....	245
<i>М. В. РИЖКОВА</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ РЕАБІЛІТОЛОГІВ .....	253
<i>І. І. РУСИНКА</i> ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО СПЕЦІАЛІСТА СЕРЕД ВИПУСКНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	261
<i>Н. Г. РУСІНА</i> ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА .....	272
<i>О. О. САМСОНОВА</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ .....	279
<i>К. М. СТРЮК</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	288
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..	296
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> ФАКТОРИ ДІЄВОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ .....	304
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТЯН.....	317
<i>Г. В. ТАРАСОВА</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО СПІВПРАЦІ З СУБ'ЄКТАМИ КОМПЛЕКСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	325
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА, Ю. І. ДУДНІК, Д. С. КОРНІЄНКО, В. М. БАКУШ</i> ОСОБЛИВОСТІ АТАКУЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАСКЕТБОЛІСТІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОМАНДАХ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	332
<i>С. М. ХАТУНЦЕВА</i> ПРОБЛЕМА САМООРГАНІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....	339

*Н. А. ХМІЛЬ*  
НАВЧАЛЬНІ ТРЕНІНГИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ..... 350

*Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН*  
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ..... 359

*О. Л. ШКВИР*  
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ  
СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ..... 367

### **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

*Т. А. ВОЛОШИНА, І. С. ЛАПШИНА, С. М. ЛУПІНОВИЧ*  
ОСВІТНІЙ МОНИТОРИНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ..... 375

*Є. А. ЗАХАРІНА, А. В. ВІНДЮК*  
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ  
З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .... 384

*А. В. КОВІНЬКО*  
СУТЬ ПОНЯТТЯ “ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛЯРА” ..... 391

*Л. Ф. КОРСУНОВА, І. М. ДАШЕВСЬКА*  
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
УКРАЇНСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ..... 398

*В. В. МАВРІН*  
ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ  
ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РІЗНИХ ТИПІВ ..... 405

*V. V. SHUBA*  
THE IMPROVEMENT OF GENERAL  
AND SPECIAL PHYSICAL PREPAREDNESS DEVELOPMENT  
AMONG 7–9 YEAR-OLD JUDOKAS ..... 415

### **ВИЩА ШКОЛА**

*В. В. БЕНЕДЮК*  
МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДПРАКТИКИ  
ТА ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЯ..... 424

*Н. О. БОЙКО*  
РЕФЛЕКСОЛОГІЯ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ  
В ОДЕСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ ..... 431

*М. О. БОРОВИК*  
МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ КУРСАНТІВ  
ВНЗ МВС УКРАЇНИ..... 439

*С. П. ГРЕНКО, П. Д. ЧЕРВОНИЙ*  
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОПЕРАТОРІВ ПОЛІЦІЇ “102”  
НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ..... 446

*В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ*  
КІЛЬКІСНІ ПОКАЗНИКИ ВСТУПНИХ КАМПАНІЙ  
У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ..... 456

<i>В. О. КОВАЛЕНКО</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА ПРОГРАМА ДИДАКТОЛОГІСТИКИ ФАХОВОГО РОЗУМУ ТА РОЗУМОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	464
<i>Ю. І. МАЛИК</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	473
<i>С. М. РЕЗНІК</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА .....	479
<i>Н. С. СЕРГАТА</i> ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З БІОМЕХАНІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	486
<i>С. В. ЧЕРКАШИН</i> РОЛЬ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ .....	495
<i>І. М. ШОРОБУРА</i> ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	504



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7.013.74(410)

**С. М. КОВАЛЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

### КОНЦЕПТ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ” У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ПІТЕРА ДЖАРВІСА

*У статті проаналізовано науково-педагогічні погляди видатного британського теоретика в галузі освіти дорослих Пітера Джарвіса щодо концепту “освіта дорослих”. Зазначено, що його прогресивні наукові пошуки в цьому напрямі беруть початок із 70-х рр. ХХ ст. – у період активної дискусії вчених усього світу з приводу освіти дорослих. Актуалізовано дослідження низки тотожних термінів (освіта дорослих, продовжувана освіта, відновлювана освіта, громадська освіта тощо), які активно вживали в останню чверть ХХ ст. не тільки в педагогічних колах Британії, а й у світі загалом. Зауважено, що проаналізований матеріал можна використовувати при розробці національної концепції освіти дорослих.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих, продовжувана освіта, відновлювана освіта, громадська освіта, подальша освіта, базова освіта, післябов'язкова освіта, функціональна грамотність, післяшкільна освіта, безперервна освіта.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активним входженням та адаптацією до Європейського співтовариства. Одне з провідних місць в оновленій структурі суспільних відносин, безумовно, належить освіті дорослих, яка є одним із основних показників соціально-економічного та політичного розвитку держави, а також тим ключовим фактором, що забезпечує стабільність і процвітання нації загалом.

Початок реформування системи освіти дорослих в Україні розпочався з прийняттям в Україні законодавчих актів, у яких викладено положення щодо структурних і змістових змін у цій галузі: законів України “Про освіту” (1996 р.), “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), а також Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти (2000 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Постанови Кабінету Міністрів “Про основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року” (2004 р.) тощо.

Проте аналіз практики освіти дорослих в Україні свідчить, що реформування цієї галузі здійснюється занадто повільними темпами, не створено сучасної законодавчої бази, не використовують можливості соціального партнерства, не усвідомлюють потенціал неформальної та інформальної освіти дорослих, не розроблено андрагогічні засади навчання дорослої людини.

Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є врахування досвіду високорозвинутих країн світу, зокрема Великої Британії, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність. Цікавою, на нашу думку, є позиція британських учених, зокрема визначного теоретика в галузі освіти дорослих, професора Суррейського університету Британії Пітера Джарвіса, щодо концептуального обґрунтування поняття “освіта дорослих”, які оптимально намагаються поєднувати провідні світові освітні тенденції з національними особливостями власної системи освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що концептуальні засади освіти дорослих обґрунтовано в наукових дослідженнях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконової та ін. Необхідно зауважити, що дослідження проблеми еволюції концепції освіти дорослих починають проводити в українській педагогіці в 1980-х рр. У цей період освіту дорослих розглядають у контексті запропонованої в 1970-х рр. концепції пожиттєвої освіти (lifelong education), а тому майже всі радянські вчені визначають освіту дорослих як провідний структурний елемент системи неперервної або пожиттєвої освіти (А. Владіславлев, Б. Гершунський, Г. Зінченко, В. Ледньов, В. Онушкін, В. Осіпова, В. Рухадзе та ін.). Розвиток поняття “освіта дорослих” у діяльності провідних світових організацій, які розглядають питання навчання дорослих, проаналізовано в працях В. Єрмоленко, О. Онушкіної, Ю. Пултуржицького. Значний внесок у розробку проблеми еволюції концепції освіти дорослих в окремих країнах належить дисертаційним роботам І. Беюл, Л. Ведерникової (Франція), О. Котлякової (Канада), Є. Левитської, Г. Сорокоумової (США). Аналіз провідних педагогічних праць українських учених із проблеми концептуального визначення та історичного розвитку поняття “освіта дорослих” наведено в низці публікацій Л. Сігаєвої та Н. Ничкало. Проте педагогічна спадщина визначного теоретика в галузі освіти дорослих Пітера Джарвіса не була предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – розглянути та проаналізувати педагогічні погляди Пітера Джарвіса щодо визначення концепту “освіта дорослих”.

Практика освіти дорослих у Великій Британії має глибоке історичне коріння, але теоретичні засади її почали формуватися лише наприкінці ХІХ ст. у відповідь на об’єктивні потреби держави та суспільства. Під час тривалої історичної еволюції поняття “освіта дорослих” асоціювалося з багатьма іншими тотожними поняттями, які тією чи іншою мірою також відображали сутність процесу навчання дорослої особи. Зокрема, вживали такі терміни, як: “базова освіта” (basic education), “фундаментальна освіта” (fundamental education), “функціональна грамотність” (functional literacy), “позашкільна освіта” (out-of-school education), “масова освіта” (mass

education), “друга можливість отримати освіту” (second-chance education), “продовжена освіта” (continuing education), “рекурентна, або освіта, що відновлюється” (recurrent education), “заочна освіта” (extension education), “освіта протягом життя” (lifelong education).

У різних країнах віддавали перевагу різним термінам. У Британії найбільш уживаними були терміни “освіта, що відновлюється” (recurrent education) та “продовжувана освіта, або освіта, що продовжується” (continuing education), які в більш широкому контексті, ніж поняття “освіта дорослих”, відображали британський погляд на глобальну концепцію “пожиттєвої освіти”.

Свій внесок у тлумачення окресленого поняття зробив і Пітер Джарвіс (Peter Jarvis), який під освітою дорослих розумів “будь-яку навчальну діяльність, в якій беруть участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими соціально зрілими особистостями” [1, с. 53]. Як стає очевидним із цього визначення, автор подає досить широке трактування поняття, не відокремлюючи формальну освіту від неформальної. Головним критерієм є соціальна зрілість і готовність індивіда продовжити навчання. Розмірковуючи над проблемою змісту концепції освіти дорослих, П. Джарвіс наголошує на визначальній ролі традиційної освіти для дорослих – загальнокультурної, яка історично становила основу післяшкільного навчання, а на сучасному етапі «стала підґрунтям концепції “суспільства, що навчається”, в якому особа залучається до освіти з метою саморозвитку та самовдосконалення» [1, с. 53].

Освіту дорослих розглядають як інтегральну складову освіти, яка повинна стати неперервним, пожиттєвим процесом навчання та розвитку, що, в свою чергу, і є тим ідеалом, до якого повинне прагнути суспільство. Цього ідеалу, на думку автора, можна досягти трьома шляхами, які треба впроваджувати паралельно як невід’ємні складові пожиттєвості освіти дорослих: продовжувана освіта (continuing education), відновлювана освіта (recurrent education) та громадська освіта (community education). Ототожнення всіх наведених понять з освітою дорослих у британській педагогічній думці змусило автора детально дослідити кожне з них [4, с. 25].

У 1980-х рр. термін “продовжувана освіта” часто вживають британські педагоги як синонім до європейського “неперервна, пожиттєва” (lifelong). Але П. Джарвіс доводить, що цей підхід не можна вважати коректним. Він визначає продовжувану освіту як постбазову (post-initial) ланку неперервної освіти, в той час як остання триває “від самого народження і до смерті людини”. Отже, продовжувана освіта є значно коротшим і вужчим за часовим виміром процесом, елементом пожиттєвої освіти й тому не може вживатися як її синонім [2, с. 27].

Продовжувану освіту також не можна ототожнювати з подальшою освітою (further education) з огляду на відмінності цих двох процесів:

- подальша освіта є післяобов’язковою, але не завжди післябазовою;
- подальша освіта передбачає наявність певного освітнього рівня, в той час як продовжувана не дотримується цієї вимоги;

– подальша освіта передбачає в результаті отримання певного освітнього ступеня, продовжувана ж не спрямована на градацію набутих знань [2, с. 35–40].

Що ж до співвідношення понять “продовжувана освіта” та “освіта дорослих”, то все залежить від безпосереднього визначення останнього. Якщо приймати історично вузький підхід, запропонований у 1919 р., то, звичайно, термін “продовжувана освіта” є змістовно більш широким поняттям, що включає особисту, соціальну, професійну освіту тощо. Якщо ж приймати європейське визначення, то освіту дорослих можна вважати аналогічною продовжуваній освіті. І саме цей змістовий збіг двох термінів, на думку П. Джарвіса, змусив педагогічну науку звернути увагу на вживання терміна “продовжувана освіта” для професійної освіти дорослих. А тому стає цілком зрозуміло, чому в 1960–1970-х рр. термін “продовжувана освіта” не замінив термін “освіта дорослих”, а тільки доповнив його, про що свідчать змінені назви багатьох організацій, які мали справу з питаннями освіти для дорослого контингенту населення країни: Національний інститут освіти дорослих та продовженої освіти, Консультаційна рада з питань освіти дорослих та продовженої освіти, Асоціація освіти дорослих та продовженої освіти тощо.

Рекурентна, або освіта, що відновлюється, покликана задовольнити освітні потреби дорослих у формальній освіті (заочній чи денній) і таким чином забезпечити неперервність освітнього процесу. Саме термін “формальна освіта” є тим ключовим поняттям, яке відрізняє рекурентну освіту від продовжуваної, оскільки остання, як було зазначено, включає як формальну, так і неформальну освітні форми. Однією з визначальних особливостей рекурентної освіти, що зумовлено її суто формальним характером, є право кожного на оплачувану навчальну відпустку, що було офіційно затверджено в рекомендаціях ОЕСР своїм країнам-членам у 1976 р. Відповідно, в Англії в кінці 1970-х рр. цим правом користувалося вже 15–20% всієї робочої сили. На думку автора, концепція рекурентної освіти не набула широкого визнання в Англії, але “в країні існують її окремі елементи, що можуть стати важливими компонентами нової альтернативної парадигми освіти” [1, с. 44].

Концепцію громадської освіти як однієї з форм освіти дорослих почали широко впроваджувати в Англії в 1960–1970-х рр., вона була викликана “ностальгією суспільства за тими часами, що минули, ... і ті міжособистісні довготривалі стосунки, що об’єднували людей, зникли, а на їх місце прийшли урбанізація та мобільність” [2, с. 55]. Спираючись на три основні значення слова “громада”, П. Джарвіс виділяє такі три типи громадської освіти:

1) освіта для діяльності та/або розвитку, коли освіченість розглядають як одне з найпотужніших знарядь у боротьбі людини за свої права, а потім як одну з необхідних умов побудови нового, кращого суспільства, що спирається на принципи справедливості та рівних можливостей для всіх;

2) освіта в межах певної громади відображає процес інтеграції та взаємопроникнення шкільної освіти та освіти дорослих, коли школярі бе-

руть участь у заняттях для дорослих, а дорослі, в свою чергу, мають можливість долучатися до навчального процесу дітей. Таким чином, освіта перетворюється на “всеохопний позитивний досвід, де сім’я і оточення відіграють важливу роль, і кожний вносить свою частку і одночасно черпає із цієї багатой криниці знань”;

3) заочні форми освіти, або освіта за межами навчального закладу, до якої автор зараховує не тільки спеціально організовані навчальними закладами курси або дистанційне навчання, а й неформальні групові зібрання, що виникають як результат цих курсів, учасники яких перетворюються в певному значенні на “громаду”, об’єднану спільними освітніми завданнями.

Головною метою освіти дорослих як неперервного позитивного процесу є перетворення всього людства на суспільство, що навчається (learning society). На думку педагога, в 1980-х рр. ця ідея виглядала дещо футуристичною та ідеалізованою, але її впровадження може значно прискоритися завдяки швидким темпам розвитку технологій, які забезпечують людей необхідними соціальними умовами та технічними можливостями продовжувати навчання протягом усього життя. Основними рисами суспільства, що навчається, є:

- спрямованість освіти на задоволення потреб людей, що навчаються;
- усунення перешкод для вільного доступу до освітніх можливостей (будь-яких форм і типів навчання);
- забезпечення гнучкості освітньої системи, в якій процес навчання триває все життя [4, с. 51–52].

Разом з тим, автор вказує на низку перешкод, які гальмують прогресивний розвиток суспільства, що навчається: переконання, що освіта може мати іншу мету, крім навчання заради навчання; переважання ідеї про те, що освітою можна вважати лише базову ланку навчання; сприймання дозвілля як некреативного та незначного процесу, що не має освітньої мети. Усунення цих ідеологічних перешкод, відродження історичного значення слова “школа”, яке в перекладі з грецької означає “дозвілля з метою отримання знань”, є єдиним правильним напрямом на шляху до побудови суспільства, що навчається [3, с. 30–33].

**Висновки.** Таким чином, наукове дослідження П. Джарвіса щодо поняття “освіта дорослих” значною мірою сприяє теоретичному обґрунтуванню концепції освіти дорослих у Великій Британії та загалом у світі. Педагогічний доробок професора на сьогодні нараховує 38 праць, що може стати полем перспективних досліджень у цьому напрямі. Цікавими, на нашу думку, є також наукові праці інших визначних британських теоретиків освіти дорослих (Р. Г. Тауней, Б. Йекслі, Г. Уільтшир, Д. Легге, К. Річмонд, А. Сток, М. Тайт), аналіз яких дасть змогу отримати цілісне уявлення про особливості концепції освіти дорослих у Великій Британії та може слугувати корисним науково-теоретичним матеріалом для розбудови власної національної концепції освіти дорослих.

**Список використаної літератури**

1. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice / P. Jarvis. – London : Croom Helm, 1983. – 317 p.
2. Jarvis P. Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education / P. Jarvis. – London : Routledge, 1993. – 165 p.
3. Jarvis P. An International Dictionary of Adult and Continuing Education / P. Jarvis. – London ; New York : Routledge, 1990. – 166 p.
4. Jarvis P. Lifelong Learning: Universities and Adult Education / P. Jarvis // Asia Pacific Education Review. – 2001. – Vol. 2. – № 2. – P. 28–34.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

---

**Коваленко С. Н. Концепт “образование взрослых” в педагогических взглядах Питера Джарвиса**

*В статье проанализированы научно-педагогические взгляды известного британского теоретика в области образования взрослых Питера Джарвиса касательно концепта “образование взрослых”. Указано, что его прогрессивные научные идеи в этом направлении берут свое начало с 70-х гг. XX в. в период активной дискуссии ученых всего мира по поводу образования взрослых. Актуализировано исследование ряда сходных и близких по значению терминов (образование взрослых, продолженное образование, рекуррентное образование, общественное образование и другие), которые активно использовали в последней четверти XX в. не только в научно-педагогических кругах Британии, но и в мире в целом. Отмечено, что проанализированный материал можно использовать при разработке национальной концепции образования взрослых.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, продолженное образование, рекуррентное образование, общественное образование, базовое образование, послеобязательное образование, функциональная грамотность, послешкольное образование, непрерывное образование.

**Kovalenko S. Adult Education Concept in the Pedagogical Ideas of Peter Jarvis**

*The article is devoted to the analysis of scientific and pedagogical ideas of the outstanding British theorist in the field of adult and continuing education, the professor of Surrey University (UK) Peter Jarvis. His progressive scientific researches in this direction started in the 70-s of the XXth century in the period of active scientific discussion concerning understanding and substantiation of adult education. The researcher draws the attention to a number of synonymic terms widely used not only in Great Britain but in the world education circles in general.*

*It has been found out that adult education is viewed by the author as any kind of learning which involves socially mature personalities. So the author accepts a rather wide interpretation of the concept not separating formal and non-formal education. P. Jarvis insists on the exceptional role of traditional adult education – general cultural development – which was historically the foundation of out-of-school education and at the present is the basis of learning society concept, where a person takes part in education for self-development and self-improvement.*

*It has been revealed that the main aim of adult education as a lifelong process from the point of view of P. Jarvis is to turn the whole humanity into a learning society. At that time that idea sounded futuristic and unreal but the author insisted that rapidly developing technologies would greatly contribute to its realization. The main features of learning society have been determined: meeting the educational demands of learners, giving free access to education (all forms and types), flexibility of educational system to turn learning into a lifelong process.*

*The research outlines the prospect of further investigations based on the huge scientific outcome of Peter Jarvis and also deeper analysis of other British founders of the theory of adult education.*

**Key words:** adult education, continuing education, recurrent education, community education, further education, basic education, postcompulsory education, functional literacy, out-of-school education, lifelong learning/education.

УДК 378.147.091.33:070

А. С. ТКАЧОВ

докторант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ПРО ВИТОКИ ІДЕЙ ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

*У статті розкрито витоки становлення ідей виявлення та розвитку обдарованої особистості в історії наукової думки. Визначено, що в античному суспільстві домінували уявлення про божественне походження геніальності людини, які доповнювалися висновками мислителів про важливість навчання й виховання обдарованої особистості як необхідної передумови забезпечення її конструктивної ролі в суспільстві. З'ясовано, що в добу Середньовіччя погляди про божественне походження здібностей людини підтримувалися на рівні релігійних догм. Доведено, що суттєві зміни в уявленнях мислителів про здібності та обдарованість людини відбувалися в епоху Відродження, коли виник концепт обдарованої особистості.*

**Ключові слова:** витоки, наукова думка, обдарованість, здібності, особистість, античне суспільство, Середньовіччя, епоха Відродження.

Сучасна модернізація шкільної та вишівської освіти на засадах компетентнісного підходу спрямована на забезпечення оволодіння суб'єктами навчання необхідними для успішної життєдіяльності в суспільстві ключовими та предметними компетенціями, створення оптимальних умов для розвитку й самореалізації кожної особистості. Як відомо, еліту будь-якого суспільства становлять обдаровані люди, які відіграють провідну роль у різних галузях його життєдіяльності. Тому під час організації освітнього процесу в навчальному закладі особлива увага педагогів має приділятися забезпеченню дієвого супроводу навчальної діяльності обдарованої молоді, адже від цього значною мірою залежить не тільки навчальна успішність кожної особистості, а й можливості розкриття її творчого потенціалу загалом.

Зазначимо, що сьогодні існує актуальна потреба в пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми виявлення й розвитку обдарованих людей. Значний інтерес у цьому плані викликають теоретичні та практичні доробки з окресленого питання, накопичені в попередні періоди історії людства, адже їх можна творчо використовувати в сучасних умовах функціонування середньої та вищої школи.

Зауважимо, що історичні аспекти проблеми виявлення й розвитку обдарованої особистості досліджували такі науковці, як: О. Антонова, Н. Вінник, Г. Жураковський, М. Івлєва, О. Савенков (еволюція уявлень про суть обдарованості як унікального особистісного феномена на різних етапах становлення педагогічної теорії та практики); Ю. Гільбух, З. Гіптерс, Т. Завгородня, Л. Загородня, Л. Прокопів (історичні розвідки про виявлення обдарованих людей та розкриття їх ролі в історії розвитку суспільства); Е. Бріджмен, Дж. Гензуллі, В. Дружинін, К. Хеллер (аналіз різних типоло-

гій обдарованості людей) та ін. Однак з'ясовано, що при наявності значної кількості наукових джерел з порушеної проблеми не було проведено окремого дослідження витоків виявлення й розвитку обдарованої молоді.

**Мета статті** – висвітлити витoki ідей виявлення й розвитку обдарованої молоді в історії наукової думки.

Аналіз еволюції уявлень про здібності та обдарованість особистості дав змогу констатувати, що перші ідеї про видатні можливості людини та причини їх виникнення були сформульовані ще в античному суспільстві. Причому саме в ті часи в наукових трактатах почали використовувати термін “геній” (від лат. *genius* – дух), яким позначали вищий ступінь творчої обдарованості людини.

Під час проведення дослідження встановлено, що античні мислителі сприймали генія як міфологічну постать, яка поєднує в собі безсмертне божество (божественний дух) і смертну людину, а саму геніальність – як вид ірраціонального натхнення, осяяння згори, здатність неземного походження, що виникає в результаті поєднання суто людських якостей та божественного духу, внаслідок чого особистість набуває принципово нових якісних можливостей, недоступних для пересічних людей. Вважали, що генії – це щасливі обранці богів, яких посилають до людей, щоб вони допомагали їм правильно визначати вектор розвитку на шляху до вдосконалення й величчі, а також силою свого духу спонукали людство рухатися в цьому напрямі. Тому геній і геніальність розглядали як унікальні феномени, що стоять вище відомих у природі законів, а тому вони не підкоряються дії цих законів [1; 3; 7; 9].

Варто зазначити, що зазвичай феномен геніальності стародавні мислителі пов'язували з діяльністю людини в галузі мистецтва. Так, Платон, описуючи в своїй праці “Іон, або про Іліаду” уявну розмову між Сократом та Іоном, зазначає, що поет (Гомер) створює геніальні твори “ні від мистецтва та знання, а від божественного приречення й одержимості” [8, с. 536]. Однак треба враховувати, що в античному суспільстві поняття мистецтва, науки й почесної діяльності не мали чіткого розмежування, тому висновки стародавніх учених про геніальність людини не завжди обмежувалися тільки цариною мистецтва.

Зауважимо, що античні мислителі, переконані в божественному походженні геніальності людини, не розуміли роль освіти в розвитку обдарованості особистості. Незважаючи на цей факт, деякі з них відзначали необхідність навчання й виховання обдарованих людей як необхідну передумову забезпечення їх конструктивної ролі в суспільстві. Так, Сократ, вважаючи неможливим чинити зовнішній вплив на природну обдарованість особистості, водночас відстоював ідею про існування нагальної потреби в освіті й моральному вихованні “могутніх духом” (тобто геніальних) людей, оскільки, на його думку, тільки в такому випадку вони можуть стати справжніми благодійниками людства, спрямувати свою активність на досягнення благородних цілей [1; 2].



Певні думки стосовно проблеми обдарованості висловлював у своїх працях видатний філософ Аристотель. Зокрема, у своїй праці “Накомахова етика” він наголошував, що людина є суспільною істотою, а життя в суспільстві вимагає від неї оволодіння відповідними добродіями. Цей процес передбачає усвідомлене здійснення молоддю певних соціально значущих вчинків. На цій підставі Аристотель щастя обдарованої людини вбачав у тому, що вона не просто на високому рівні виконує певного виду діяльність (найчастіше в галузі мистецтва), а й забезпечує її узгодженість із вимогами добродіями [2].

Незважаючи на недооцінювання стародавніми мислителями ролі навчання й виховання в розвитку особистісних здібностей обдарованої молоді, прогресивна освітня система античного суспільства була ефективним практичним засобом формування його творчої еліти. Адже зазначена модель освіти забезпечувала різнобічний (розумовий, фізичний, моральний, естетичний) розвиток суб’єкта навчання як унікальної особистості, а як наслідок – сприяла успішному розкриттю й подальшому розвитку його творчого потенціалу. Це пояснює той факт, що антична школа виховала цілу плеяду геніальних і талановитих постатей, які зробили суттєвий внесок у подальший розвиток загальнолюдської культури. Саме тому зазначена освітня система на тривалий час стала своєрідним взірцем для становлення європейської системи навчання й виховання молоді [1; 4].

У контексті порушеної проблеми дослідження доцільно також уточнити, що термін “талант” стародавні мислителі почали використовувати приблизно в той самий час, що й поняття “обдарованість”, проте сенс першого з названих термінів суттєво відрізнявся від сучасного його тлумачення. Так, у країнах Стародавньої Греції, Єгипті, Персії, Вавилоні слово “талант” (від грец. *talanton* – вага, ваги) використовували як назву найбільшої вагової грошово-лічильної одиниці, тобто крупної міри золота. Проте пізніше значення цього слова змінилося: ним почали називати дуже високий ступінь розвитку здібностей людини до певного виду (видів) діяльності. При цьому талант зайняв в ієрархії рівнів розвиненості здібностей особистості щабель трохи нижче геніальності, яку сприймали як найвищий, максимально можливий рівень їх прояву [3; 9].

У дослідженні встановлено, що актуальні сьогодні ідеї з проблеми обдарованості висловлював відомий римський педагог Квінтіліан. Зокрема, він вважав, що всі діти мають значні навчальні здібності, які треба розвивати в процесі освіти. Водночас мислитель зауважував на тому факті, що деякі діти виділяються серед решти школярів своїми непересічними навчальними здібностями, швидкістю мислення, гарною пам’яттю, однак дуже часто в майбутньому ці здібності дітей не розвиваються. Таку ситуацію Квінтіліан порівнював із процесом проростання насіння, що посадили близько до поверхні землі: воно швидко проростає, проте пізніше значно відстає в рості від решти насіння та набагато раніше починає жовтіти. Видат-

ний педагог робить висновок про те, що “швидкий розум” дитини, як і передчасні плоди, як правило, майже ніколи достатньою мірою не визріває.

На підставі цього Квінтіліан зазначав, що про справжню обдарованість людини можна говорити в тому разі, якщо їй вдасться попередити, подолати період свого раннього оскудіння та успішно перейти на наступний етап свого розвитку, який, за Квінтіліаном, пов’язаний з віком “плідності” й “винахідливості” особистості. Як справедливо вважав учений, успішність цього переходу школярів значною мірою залежить від професійної майстерності педагогів, які мають створювати відповідні сприятливі передумови для розвитку індивіда. Отже, найкращі результати в процесі навчання й розвитку учнів досягаються в тому випадку, коли виховний вплив відповідає їх природним обдаруванням і здібностям [6].

Зазначимо, що в добу Середньовіччя, що характеризувалася ідеологічним диктатом з боку церкви, ідея про божественне походження здібностей людини підтримувалася на рівні релігійних догм. Як було наголошено в церковних трактатах, усе, що відбувається в житті людини, є практичним утіленням волі Бога, тому слабка людина не може змінити те, що визначено її таланом.

Як з’ясовано в дослідженні, суттєві зміни в уявленнях стосовно здібностей людини відбулися тільки в епоху Відродження, коли в суспільстві спостерігалось відродження старогрецького ідеалу всебічно розвиненої особистості. У свою чергу, це зумовило підвищення уваги мислителів до пошуку шляхів досягнення цього ідеалу. Варто також акцентувати на тому факті, що в окреслений історичний період змінилося ставлення до самої людини. Якщо в часи Середньовіччя її сприймали як “нечисту істоту”, яка має все подальше життя покутувати свій первородний гріх, то в добу Відродження визнавали високу самоцінність кожної особистості.

На вказаному етапі розвитку суспільства ще не усвідомлювали потребу у виявленні обдарованих дітей та створенні сприятливих умов для розвитку їх талантів. Проте певною мірою думка про необхідність урахування здібностей особи звучить у висновках мислителів-гуманістів, які стверджували, що право на здобуття освіти є тільки в тієї дитини, яка має для цього необхідний хист. Причому здібними до навчання вони автоматично вважали дітей з родин, що належали до вищих верств населення.

Особливий інтерес у контексті порушеної проблеми дослідження викликали наукові ідеї М. Івлевої та В. Іноземцева, які зазначають: якщо в часи Середньовіччя для всіх членів суспільства існувала єдина система ціннісних пріоритетів, то на етапі зародження капіталістичних відносин спостерігалися диференціація суспільних цінностей, визначення різних напрямів і перспектив особистісного зростання людини. Автори також зазначають, що в тогочасному суспільстві виник своєрідний культ видатної, яскравої особистості, яка значно перевершувала пересічну людину у своїх природних задатках і здібностях, причому критерії виявлення такої особистості та сферу її талантів однозначно не визначали (це могли бути галузь

політики чи поетики, лицарські або чернечі подвиги тощо). Дослідники також наголошують, що, на відміну від античного ідеалу калокагатії, видатна особистість епохи Відродження була об'єктом захоплення, але не обов'язково еталоном для наслідування. На підставі своїх міркувань М. Івлева й В. Іноземцев зробили висновок про те, що саме в епоху Відродження зародилося "сміслові ядро обдарованої особистості" [5, с. 129].

Ці науковці також констатують, що на попередніх етапах історії людства в концепціях мислителів джерелом людської обдарованості вважався Бог. В епоху Відродження роль цього джерела ними не заперечується, але воно втрачає для них свою значущість. Причому вчені концентрують свою увагу не стільки на визначенні причин виникнення та природи обдарованості, скільки на дослідженні її проявів у різних сферах людського життя (наприклад, у повсякденній праці, розбудові відносин та спілкуванні з іншими членами суспільства тощо). Крім того, в ті часи формулюються педагогічні ідеї про необхідність урахування природних задатків та розвитку здібностей людини як передумови її успішної підготовки до професійної діяльності [5, с. 129].

**Висновки.** На підставі викладеного можна підсумувати, що вже в античному суспільстві значну увагу мислителі приділяли проблемі обдарованості, проте педагогічну цінність більшості праць того часу знижує прагнення їх авторів розкривати суть цього особистісного феномена та причини його виникнення переважно шляхом звернення до потойбічних (божественних) сил. Водночас варто зауважити, що на вказаному етапі розвитку суспільства вперше були сформульовані важливі висновки про необхідність приділення педагогами значної уваги навчанню й вихованню обдарованої молоді, що сприятиме забезпеченню соціально корисної спрямованості їх життєвої активності.

Також з'ясовано, що перехід людства до епохи Середньовіччя ще більше закріпив домінування в суспільстві поглядів про те, що тільки волею Бога визначається рівень обдарованості людини. Тому питання про розвиток талантів дитини педагогічними засобами в тогочасному суспільстві не порушується.

У свою чергу, в епоху Відродження під впливом існуючих реалій відбувається переосмислення підходів до розуміння суті та природи обдарованості, шляхів її розвитку. Повністю не заперечуючи роль Бога в розвитку обдарованості молоді, провідні мислителі сформулювали в ті часи принципово нові ідеї про цей феномен та шляхи розвитку здібностей особистості педагогічними засобами. Саме в епоху Відродження виник концепт обдарованої особистості.

У подальших дослідженнях планується проаналізувати сучасні наукові підходи до навчання й розвитку інтелектуально здібних та обдарованих учнів.

### **Список використаної літератури**

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
2. Аристотель. Никомахова етика [Электронный ресурс] / Аристотель. – Режим доступа: [http://www.civisbook.ru/files/File/Aristotel\\_Nikomakhova.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Aristotel_Nikomakhova.pdf).
3. Вінник Н. Д. Психолого-педагогічні підходи до особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників : методичні рекомендації / Н. Д. Вінник. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 26 с.
4. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – Москва : Политиздат, 1940. – 470 с.
5. Ивлева М. Л. Формирование психологической концепции одаренности в эпоху Возрождения / М. Л. Ивлева, В. А. Иноземцев // Известия МГТУ “МАМИ”. – 2014. – № 2 (20). – Т. 5. – С. 125–131.
6. Квинтилиан М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений : в 12 кн. / М. Ф. Квинтилиан. – Санкт-Петербург : Типограф. Императ. Рос. академии, 1834. – Ч. 1. – С. 27.
7. Мякишева Н. М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников / Н. М. Мякишева. – Москва : Прометей, 2011. – 159 с.
8. Платон. Ион, или об Илиаде / Платон ; пер. Я. М. Боровского. – Москва : Мысль, 1986. – С. 530–541.
9. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : учеб. пособ. / А. И. Савенков. – Москва : Академия, 2000. – С. 20.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

### **Ткачев А. С. Про истоки выявления и развития одаренной личности в истории научной мысли**

*В статье раскрыты истоки становления идей выявления и развития одаренной личности в истории научной мысли. Определено, что в античном обществе доминировали представления о божественном происхождении гениальности человека, которые дополнялись выводами мыслителей о важности обучения и воспитания одаренной личности как необходимой предпосылки обеспечения ее конструктивной роли в обществе. Установлено, что в эпоху Средневековья взгляды о божественном происхождении способностей человека поддерживались на уровне религиозных догм. Доказано, что существенные изменения в представлениях мыслителей о способностях и одаренности человека произошли в эпоху Возрождения, когда возник концепт одаренной личности.*

**Ключевые слова:** истоки, научная мысль, одаренность, способности, личность, античное общество, Средневековье, эпоха Возрождения.

### **Tkachov A. About Origins of the Ideas of a Gifted Personality Educing and Development in the History of Scientific Thought**

*It is determined in the article that nowadays there is a topical problem of searching efficient ways to solve the problem of educing and developing gifted people. Theoretical and practical works on this point that were accumulated during mankind's previous historical periods are of great interest, as accumulated works can be creatively used in modern conditions of functioning of secondary and high school. Based on the above mentioned point, the article reveals the origins of becoming of the ideas of a gifted personality educing and development in the history of scientific thought. In the course of the research it has been determined that antique thinkers perceived a genius as a mythological figure that combines immortal deity (divine spirit) and a mortal man, and genius itself as a kind of irrational inspiration, enlightenment from above, capability of heavenly origin which arises as a result of combining purely human qualities and divine spirit so that a personality acquires principally new quality capa-*

---

*bilities unavailable for ordinary people. Therefore genius and brilliance were considered unique phenomena that were higher than known laws of nature that is why they do not follow these laws. The research also states that the ideas about the divine origin of a person's genius were elaborated by thinkers' conclusions about the importance of teaching and educating a gifted person as a necessary precondition of providing his/her constructive role in the society.*

*While carrying out the research it was found that in the Middle Ages the views about a divine origin of a person's ability were corroborated at the level of religious beliefs; it proves that thinkers' ideas about a person's gifts and abilities underwent substantial changes in the Renaissance era when the concept of a gifted personality appeared. It was then that a peculiar cult of an outstanding bright personality that surpassed greatly an ordinary person by his/her natural inclinations and abilities arose. What is more, unlike an antique ideal, an outstanding personality of the Renaissance era was an object of admiration and not necessarily a model to follow.*

**Key words:** *origins, scientific thought, giftedness, abilities, antique society, Middle Ages, the Renaissance era.*

УДК 374.71(477)(045)

І. О. ФРИГА

методист

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

*У статті висвітлено історію становлення та формування системи освіти дорослих в Україні. Освіту дорослих розглянуто як освітній процес навчання впродовж життя, спрямований на задоволення освітніх потреб дорослих, їх подальше соціально-професійне зростання та самореалізацію.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих, освіта протягом життя, професійний розвиток.*

В умовах сьогодення роль і значення знань та освіти в житті суспільства переорієнтовує цільові функції освіти дорослих як системи та набуває нових стратегічних напрямів. Освіта дорослих не просто створює перспективу забезпечити професійну зайнятість, а й дає можливість усебічного розвитку, самоосвіти та самовдосконалення людини впродовж життя. У цьому контексті науковці з усього світу особливу увагу приділяють дослідженням у галузі освіти дорослих. Навчання впродовж життя є одним із способів забезпечення активної діяльності людини, необхідною передумовою ефективною участі кожного в усіх галузях особистісного й суспільного буття.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) означено курс на розробку моделі неперервного навчання для піднесення культурно-освітнього потенціалу особистості до рівня нових суспільних потреб шляхом постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, її цілісності й наступності з перетворенням освіти в позитивний процес. Відповідно, особливої актуальності набуває освіта дорослих як процес їх професійно-особистісного зростання, що здійснюється у варіативних формах неперервної освіти.

Питання розвитку освіти дорослих в Україні відображено в сучасних історико-педагогічних дослідженнях О. Вацеби, О. Дроздової, О. Мармазової, Н. Опанасенко, С. Черкасової, а також у комплексних дослідженнях з історії українського шкільництва М. Євтуха, О. Коновця, В. Кравця, М. Левківського, О. Любара, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Д. Федоренко, М. Ярмаченка.

Серед російських учених висвітлюють тенденції освіти дорослих С. Вершловський, М. Громкова, О. Добринська, О. Кукуєв, О. Марон, Л. Лесохіна, Н. Литвинова, Є. Огарьова, В. Оношкіна, І. Тікушина, О. Тонконога та ін.

На європейському рівні дослідження проблем освіти дорослих як галузі наукових знань представлено в працях А. Грейса, П. Джарвіса, Р. Каффарела, М. Ноулза, А. Роджерса та ін.

*Мета статті* – проаналізувати особливості становлення освіти дорослих в Україні.

Аналіз праць, які висвітлюють проблему освіти дорослих у контексті розвитку світової педагогічної науки, засвідчує, що ідея освіти дорослих у світовій та українській культурно-освітній практиці існувала постійно. Джерела концепції освіти дорослих знаходимо в поглядах Аристотеля, Солона, Сократа, Платона, Конфуція, Гесіода. Так, у “Протагорі” Платон зазначав: “Виховання та настановлення починаються у перші роки дитинства й продовжуються впродовж усього життя” [3, с. 83].

Необхідність перманентного життєвого навчання й виховання як передумови поступу й розвитку людства обґрунтовано в працях учених і діячів XVI–XVIII ст. – Г. Вінстанлея, Ф. Дістервега, Т. Кампанелли, Я. Коменського, Ж. Кондорсе, Т. Мора, Р. Оуена та ін. Чеський мислитель і педагог Я. Коменський уперше теоретично обґрунтував і представив у змістовому плані ідею неперервності, побудувавши в своїх працях систему, спрямовану на навчання “всіх усьому”, починаючи від материнської школи й завершуючи академією. Розвиваючи свої погляди на виховання, Я. Коменський у “Пампедії” висловив думку, що все життя повинно бути школою, в якій головним наставником і підручником є саме життя [2, с. 193].

К. Ушинський обґрунтував дидактичні основи освіти дорослих, уперше в українській педагогіці висунув ідею про зв’язок навчання дорослих із їх трудовою діяльністю. У статті “Недільні школи” (1861 р.) він зазначив, що одним із завдань недільної школи є розвиток у дорослих учнів різних “облич, одягів, станів”, бажання й здатності самостійно, без учителя, набувати нових знань, “учитися все життя” [4, с. 24–25].

Питання освіти дорослих в Україні в різні часи висвітлювали представники перших педагогічних товариств і педагогічних кафедр при Харківському, Київському, Новоросійському університетах, різні освітні товариства, окремі дослідники, представники громадсько-педагогічної думки. Зусиллями діячів Харківського товариства щодо поширення грамотності було створено першу в Україні узагальнену працю “Народна енциклопедія наукових і прикладних знань”, яка за змістом була спрямована на поширення всебічних знань серед народу [2].

Звернення до історичних витоків, об’єктивний аналіз історичних закономірностей формування та становлення системи освіти дорослих в Україні, її особливостей є актуальним не тільки для науковців, а й для практиків системи освіти дорослих.

Фундаментальною проблемою в історії дослідження цього питання можна визначити, за словами І. Савицького, таку: історія освіти дорослих не має своєї теоретичної основи, хоча є важливою для розуміння сьогодення й прогнозування майбутнього, оскільки вона не була розроблена як історія педагогіки з метою мати власний об’єкт дослідження, який включається в її зміст [7, с. 173].

Визначальним для освіти дорослих стає не особистість як суб'єкт власного освітнього процесу, а взаємозв'язки між освітою дорослих і політичною системою; між освітою дорослих, економікою і ринком праці; між освітою дорослих і гарантіями збереження демократії [5, с. 125].

Пропаганді й поширенню досвіду освітніх закладів дорослих в Україні сприяли праці В. Чарнолуського “Основні питання організації позашкільної освіти в Росії” (1909 р.), М. Рубакіна “Листи до читача про самоосвіту”, “Як і з якою метою читати книги”, “Про збереження сил і часу в справі самоосвіти”, “До творчої праці в буденному житті”; Є. Мединського “Позашкільна освіта, її значення і техніка” (1913 р.) та “Методи позашкільної просвітницької роботи” (1915 р.).

Як зазначає І. Фольварочний, у перші десятиліття ХХ ст. у сфері української освіти дорослих простежується тенденція теоретичного осмислення андрагогічної діяльності, яка зберігає свій вплив аж до середини ХХ ст. Відповідно, функціональність цієї системи означає наявність зв'язків з іншими соціальними інститутами та їх вплив на формулювання мети й завдань системи освіти дорослих [6, с. 233]. У середині ХХ ст. почала формуватися андрагогіка як функціональна галузь педагогіки, яка покликана вивчати, аналізувати й досліджувати процеси навчання й освіти дорослої людини впродовж усього життя. Проблеми нової галузі досліджували Ф. Пьоггелер (Німеччина), М. Ноулз і П. Сміт (США), П. Джарвіс (Англія), Л. Турос (Польща), С. Змеєв, М. Громкова (Росія). В українській педагогічній думці андрагогічні питання розглядали А. Волошин, М. Галушчинський, М. Олесницький, І. Ющишин та ін.

Питання розвитку творчої особистості, творчого мислення, творчої діяльності дорослих висвітлювали також у своїх працях Д. Богоявленська, В. Вергасов, З. Калмикова, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Х. Стентон та ін.

На початку ХХ ст. в Україні систему дорослої освіти розглядали в контексті вдосконалення кваліфікації. На загальнодержавному рівні становлення системи освіти дорослих в Україні бере початок з III Всеукраїнського з'їзду Союзу працівників освіти (1921 р.), який запропонував об'єднати всі форми підвищення кваліфікації в єдину систему. 1938–1939 н.р. став роком становлення системи методичної роботи з керівними та педагогічними кадрами освіти УРСР. Вона включала в себе: школу – основну ланку методичної роботи, кущові методичні об'єднання, педагогічні кабінети при районних відділах народної освіти, інститути вдосконалення вчителів при обласних відділах народної освіти.

Вагомим доробком для освіти дорослих стали також загальнопедагогічні праці українських і російських дослідників: С. Ананьїна, П. Блонського, П. Каптерева, О. Музиченка, С. Русової, О. Флерова, Я. Чепіги.

Розвитку історії освіти дорослих в Україні сприяли учасники недільних шкіл. Зокрема, Я. Абрамов у статтях, брошурах, газетних замітках висвітлював досвід організації недільних шкіл в Україні та їх стан, розкривав



характер і зміст викладання в закладах для дорослих, їх вплив на розвиток учнів, пошуки вчителями шляхів удосконалення навчання. Детальному аналізу роботи Харківської жіночої недільної школи Х. Алчевської присвячено праці Я. Абрамова та С. Миропольського.

Висвітлення освіти дорослих у контексті діяльності просвітницьких організацій України має місце в монографії Л. Березівської “Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)” (1999 р.). Автор довела, що українські просвітні товариства досліджуваного періоду не обмежувалися лише поширенням елементарної грамотності серед дорослого населення, а зміст і основні форми позашкільної освіти спрямовувалися на всебічний розвиток особистості, опанування глибокими й ґрунтовними знаннями з різних наук, самовдосконалення й неперервність процесу навчання.

Наявні педагогічні традиції та досвід минулого можуть стати важливим джерелом для розвитку сучасної андрагогіки – теорії та практики освіти дорослих. Їх критичний аналіз уможливить уникнення помилок і прорахунків, а відтак, і максимальне використання кращих надбань та їх інтегрування в сучасну цілісну систему неперервної освіти відповідно до основних вимог Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. (забезпечення здобуття якісної освіти впродовж життя для всіх громадян; утвердження її національного характеру тощо).

Характерною тенденцією історичних змін в освіті дорослих є її змістове й організаційне виокремлення, що полягає в розширенні мережі закладів, призначених виключно для дорослого населення, різноманітності програм, пропонованих цими закладами [1, с. 6].

**Висновки.** Система освіти ставила перед собою завдання масовості та безперервності освіти залежно від потреб індустріального суспільства. Середньо-технічна та вища освіта була спрямована на підготовку різних рівнів та кваліфікацій, які потребувала тогочасна планова економіка. Свого становлення та розвитку в ті часи набула післядипломна система освіти, яка відігравала ключову роль і була складовою системи дорослої освіти для певної категорії фахівців. Успадкувавши подібну систему освіти, Україна опинилася перед необхідністю перебудови системи освіти під умови ринкової економіки, приватного сектору, потреб середнього бізнесу, що передбачає налагодження динамічної системи освіти, яка створювала б можливості вільного доступу до освіти дорослих.

Завданням освіти дорослих притаманна тенденція постійних змін, що спричинені подоланням різноманітних труднощів, викликаних безперервним розвитком суспільства в усіх його напрямках. Тому цілі, які стоять перед освітою дорослих, постійно ускладнюються – від ліквідації безграмотності, підвищення професійної кваліфікації згідно з потребами науково-технічного прогресу та вимогами суспільства до формування соціальної мобільності та цілісного розвитку особистості.

Проведене дослідження повністю не вичерпує зазначену проблему. Перспективним, на нашу думку, може бути подальше вивчення та аналіз сучасного етапу формування та розвитку системи освіти дорослих в Україні.

#### Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Освіта дорослої людини: філософсько-методологічні проблеми і нові соціально-педагогічно орієнтири / С. П. Архипова // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – Вип. 203. – Ч. 3 – С. 3–10.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд. – Москва : ТЦ “Сфера”, 2001. – 512 с.
3. Монро П. История педагогики / П. Монро. – Москва ; Петроград : Государственное издательство, 1923. – Ч. 1. – 286 с.
4. Ушинский К. Воскресные школы. Письмо в провинцию / К. Ушинский. – Санкт-Петербург, 1861. – 25 с.
5. Фольварочний І. В. Історико-педагогічна інтерпретація андрагогічних ідей / І. В. Фольварочний // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ : СДПУ, 2010. – Вип. ЛІІ. – Ч. 3. – С. 123–130.
6. Фольварочний І. В. Освіта дорослих як основа державно-громадського розвитку суспільства / І. В. Фольварочний // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 231–235.
7. Фольварочний І. В. Системні тенденції розвитку освіти дорослих / І. В. Фольварочний // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ : СДПУ, 2010. – Спецвип. 3. – С. 171–177.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.

---

#### **Фрига І. А. Особенности становления образования взрослых в Украине**

*В статье отражены особенности становления и формирования систем образования взрослых в Украине. Образование взрослых рассмотрено как образовательный процесс обучения в течение жизни, направленный на удовлетворение образовательных потребностей взрослых, их дальнейший социально-профессиональный рост и самореализацию.*

*Ключевые слова:* образование взрослых, образование в течение жизни, профессиональное развитие.

#### **Friga I. Features of Adult Education Establishment in Ukraine**

*The article reflects the features of the formation of adult education systems in Ukraine. Adult education is seen as an educational process of lifelong learning, which aims to meet the educational needs of adults, their future social and professional growth and development.*

*In terms of the present role and importance of knowledge and education in society re-invents objective functions of adult education as a system and acquiring new strategic directions. Adult education provides not only provide professional employment prospects, but also provides comprehensive development, self-education and learning for human life.*

*Analysis of papers that highlight the problem of adult education in the context of the global educational science shows that the idea of adult education in the world and national cultural and educational practice there permanently.*

*Existing educational tradition and experience can be an important source for the development of modern andragogics – theory and practice of adult education.*

*A characteristic trend of historical changes in adult education is its semantic and organizational separation, that is to expand the network of intended exclusively for adults, diversity of programs offered by these institutions.*

*It is proved that postgraduate education is the fundamental basis of the Ukrainian educational system, a characteristic feature of which are the target aimed at strengthening the cultural and creative function of education, formation of ethical and pedagogical values, focus on long-term innovations that provide the transformation of teacher worldview. Explicate the principles of effective development of postgraduate education.*

*The task of adult education inherent tendency of constant change, caused by overcoming various difficulties caused by the continuous development of society in all its areas.*

**Key words:** *adult education, lifelong learning and professional development.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.013.77

**В. Ю. АРТЕМОВ**

доктор педагогічних наук, доцент

**В. В. СЕРІКОВ**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Національна академія Служби безпеки України

### ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС ЙОГО ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

*У статті проаналізовано сутність, перспективи та можливості використання ідей консеквенціалізму в процесі формування компетентності фахівців, яких готують у вищих навчальних закладах силових відомств. Виявлено місце й роль деонтологічних і консеквенціалістських принципів у структурі професійної компетентності таких фахівців. Передбачено, що конвенціоналізм і деонтологія встановлюють межі для моральних комунікацій. Запропоновано визначення нового напрямку науки про мораль – етики належного.*

**Ключові слова:** конвенціоналізм, деонтологія, формування компетентності фахівців, вищий навчальний заклад зі специфічними умовами навчання, моральні комунікації, мораль.

Актуальність статті зумовлена тим, що наразі деонтологія як сукупність етичних норм належної поведінки вже цілком сформувалася в Україні як наукова база для досліджень у частині педагогічного забезпечення підготовки фахівців для потреб Міністерства внутрішніх справ України, Служби безпеки України, Державної прикордонної служби України та інших силових державних органів. Водночас консеквенціалізм як новий напрям етики належного, що набув останнім часом відчутного розвитку в західній науці, поки що залишається за межами інтересів українських педагогів у правоохоронних відомствах. Цілком очевидно, що односторонній підхід може суттєво знизити ефективність формування професійної компетентності фахівців для правоохоронних структур в умовах становлення нормативно-правової системи, яке відбувається сьогодні в Україні.

**Метою статті** є аналіз перспектив і можливостей використання ідей консеквенціалізму в процесі формування компетентності фахівців, яких готують у вищих навчальних закладах силових відомств та структур.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемам формування компетентності фахівців під час підготовки у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання (О. Артем'єва [1], В. Канке,

[4], В. Макаренко [6], А. Прокоф'єв [6], G. Anscombe [2], M. Slote [3] та ін.), у сучасній педагогічній науці загалом усе ще не вистачає досліджень, у яких було б ґрунтовно розглянуто питання дослідження європейських підходів до підготовки та формування компетентного фахівця.

Консеквенціалізм (від лат. *consequen* – слідство, висновок, результат) – група моральних теорій, у яких критерієм моральної оцінки будь-якої дії або бездіяльності є її результат. Термін “консеквенціалізм” запропонувала англійська дослідниця Е. Енском у середині минулого століття. Витоки цього вчення сягають античних часів. Зокрема, Аристотель й Епікур висловлювали думки, близькі сучасним консеквенціалістам. У Новий час (XVII–XVIII ст.) розвитку набуло вчення, назване пізніше англійським філософом Дж. Міллем “утилітаризм”. Найбільший внесок у розвиток цього вчення зробив англійський філософ-мораліст і правознавець І. Бентам – той самий Бентам, який увів у науковий обіг термін “деонтологія”, але який сам до цієї теорії відношення не мав. І. Бентам вважав, що найкращою дією є така, що приносить найбільше щастя найбільшій кількості людей, розуміючи під “щастям” стан фізичного або морального задоволення або втіхи.

Пізніше Дж. Мілль удосконалив учення І. Бентама, відмовившись від “калькулятора блага”, так і не створеного останнім, і запропонувавши більш переконливі оцінки наслідків і результатів належних дій.

У працях пізніших філософів (Т. Гоббс, Т. Мальтуса та ін.) ідеї І. Бентама та Дж. Мілля були вульгалізовані. В їх розумінні, якщо мета з морального погляду досить важлива, то будь-який спосіб її досягнення є прийнятним. Прихильники радикальних дій уgliedили в них заклик до вседозволеності та взяли їх на озброєння. “Мета виправдовує засоби” – ці слова стали гаслом фашизму, марксизму, анархізму та інших радикальних напрямів суспільного життя.

Однак у цей час у свідомості їх сучасників перемогу вже здобули ідеї гуманізму, лібералізму та добродійності. В результаті утилітаризм був підданий остракізму й на деякий час забутий, незважаючи на багато доречних ідей, що були проголошені ним. Адже ніхто не стане заперечувати, що, роблячи певну дію, будь-хто повинен передбачати й оцінювати наслідки.

На відміну від утилітаризму, інший напрям етичної думки – деонтологія – оцінює не результати, не наслідки, а безпосередньо самі дії. В основі сучасної деонтології лежать ідеї І. Канта. Він проголосив три імперативи, які зводяться до однієї біблійної істини: “Вчиняй стосовно інших людей так, як ти хотів би, щоб вони вчиняли щодо тебе”. У вкрай вульгалізованій формі це також звучить приблизно так: “Роби, як повинно бути, і буде те, що буде”. Принципи, проголошені І. Кантом, засновані на ідеї Вищого Розуму, високого духовного обов'язку й відповідальності. На жаль, у наш час втрати духовності, добу сумнівів і невпевненості далеко не кожен і далеко не завжди може сказати, як він хотів би, щоб із ним вчинили, адже тут на це впливає велика кількість умов. Деонтологія не вказує, як треба

вчинити особі в конкретному випадку, залишаючи за нею свободу дій, але водночас не знімає з людини всієї повноти відповідальності. В результаті особа сама робить вибір і відповідає за нього також самостійно.

Деонтологія у філософському плані є наукою, яка цілком оформилася. Однак прагнення наблизитися до практичних потреб зумовило появу медичної, юридичної, педагогічної та інших деонтологій. Саме в цьому напрямі розвивається наукова думка.

На відміну від деонтології, утилітаризм і консеквенціалізм, що оформився на його основі, не залишають особі свободи дій: свої дії вона має підпорядковувати збільшенню суспільного блага. Деонтологія орієнтує особистість на внутрішні (хоча й загальнолюдські) цінності, а утилітаризм – на зовнішні цінності, пов'язані з інтересами людей, до яких вона сама не обов'язково входить.

Англійська дослідниця Е. Енском була однією з перших, хто встановив, що до проблеми морального обов'язку суспільство історично звертається щоразу тоді, коли руйнується встановлений правопорядок, традиції суспільної моралі втрачають цінність, у суспільстві зростає скепсис і нігілізм, а відсутництво стає нормою. Саме такі явища спостерігаються сьогодні – в епоху переходу українського суспільства від тоталітаризму до демократії.

Е. Енском у своїх працях пов'язала поняття “відповідальність” та “моральний обов'язок” з поняттями “мотив” і “намір” для того, щоб зробити поняття моральної відповідальності більш чітким: за Е. Енском, якщо людина передбачила можливість поганих наслідків свого вчинку або дії, вона несе повну відповідальність за це. Ця ідея стала ключовою характеристикою сучасної західної етики, що отримала назву “консеквенціалізм” – термін, який ввела в науковий обіг безпосередньо Е. Енском, хоча першим консеквенціалістом сама вона вважає англійського вченого ХІХ ст. Г. Сиджвіка. Основна ідея консеквенціалістів полягає в тому, що в її межах дії людини оцінюються виключно у світлі наслідків, які спричинили ці дії, а найголовніше – не всіх наслідків, а виключно очікуваних наслідків, тобто передбачуваних цією людиною при виборі певної дії. Саме орієнтація на наміри (intention) відрізняє консеквенціалізм від класичних утилітаристських концепцій І. Бентама й Дж. Мілля. Консеквенціалізм занурює нас у проблему мотивів і намірів. Консеквенціалісти визначають сферу морального обов'язку як сферу навмисних (intended) дій, а навмисні дії ототожнюють із наслідками, що передбачаються. Тому, якщо людина передбачала погані наслідки своїх дій хоча б у якості можливих, вона несе за них відповідальність, навіть якщо вона не бажала таких наслідків. Небажання в цьому разі від відповідальності не звільняє. У баченні консеквенціалістів ідеї деонтології перегукаються з ідеями утилітаризму. Так, Е. Енском не заперечує поділ вчинків на погані й гарні (як це прийнято в деонтологів), але в її уявленні моральний суб'єкт “несе відповідальність і за погані наслідки своїх вчинків, і не заслуговує поваги за гарні наслідки таких вчинків; і навпаки, не несе відповідальності за погані наслідки гарних вчинків” [1].

Консеквенціалізм вчить, що при виборі людиною конкретного вчинку в конкретних обставинах її “не повинні спокушати ані страх обставин, ані надія на них” [2].

М. Слоут вказує, що під егідою консеквенціалізму в етиці сьогодні існує безліч теорій [3]. Розрізняють “консеквенціалізм дії” і “консеквенціалізм правил”. Згідно з першим, позитивно варто оцінювати дії, які нехай і зовсім випадково, але призвели до корисних наслідків, навіть якщо мотиви вчинення цих дій були негативними. Консеквенціалізм правил полягає в тому, що дії треба робити з урахуванням максимальної кількості правил, які, ймовірно, в певній ситуації забезпечували максимальний позитивний ефект. Актуальний консеквенціалізм визначає моральність не за передбаченими або можливими, а за фактичними наслідками. Ціннісний консеквенціалізм – моральність дії залежить виключно від цінностей її наслідків, а не від якихось інших показників. Максимізуючий консеквенціалізм – у ньому моральність вчинків визначається найкращими наслідками, а не тими з них, які всього лише задовільні. Сукупний консеквенціалізм визначає моральну правильність вчинку за загальною сумою добра, а не його величиною для одного конкретного об'єкта. Суб'єкт-нейтральний консеквенціалізм – наслідки в ньому оцінюються не суб'єктом, а об'єктивним оцінювачем [4].

Наразі спостерігається розширення сфер практичного застосування консеквенціалізму. Зокрема, в економіці з'являється можливість розробити витончену аналітичну консеквенціалістську теорію, засновану на фактичних та гіпотетичних виборах, і представити результат (сумарне благо) в грошовому вираженні. Цей напрям консеквенціалізму знаходить практичне застосування в таких сферах банківської діяльності, як аналіз витрат, інвестиційна діяльність тощо.

Інтерес викликає процес проникнення консеквенціалізму в теоретичну політику. Аналітична політична філософія [5] поділяє всі політичні теорії на деонтологічні й консеквенціалістські. Деонтологія в політиці не переймається цінностями. Вона лише вирішує проблему вибору незалежно від політичного блага. Наприклад, захист одновірців і співгромадян закордоном. Деонтологія визначає вибір політичного рішення без опори на цінності: вибір базується на інтуїції або на певних постулатах, наприклад, на імперативах Канта, який проголошує: вибір зроблений правильно, якщо прихована за ним максима має силу загального закону. Деонтологічне визначення політичного вибору дає змогу визнати його правильним незалежно від конкретних суб'єктів і ситуацій.

Консеквенціалізм, навпаки, на перше місце ставить певне благо й допомагає виробляти рішення, що забезпечують досягнення конкретних цінностей. При цьому вважають, що вибір зумовить покращення стану світового суспільства, нації, певного кола людей чи обставин. На думку прихильників деонтології, консеквенціалізм просуває низькі цінності. Деонтологія визнає моральний обов'язок головною та єдиною цінністю й не знімає із суб'єкта відповідальності за будь-який вибір. Якщо погодитися з

консеквенціалізмом, то в індивідів немає жодного іншого обов'язку, крім обов'язку досягнення конкретної мети.

Свобода є однією з політичних цінностей. Отже, безпека, тобто свобода від небезпеки, також є політичною цінністю. Деонтологіст воліє забезпечувати безпеку без застосування насильства тому, що він не бажає застосування насильства до самого себе й, відповідно, прагне обійтися без насильства стосовно інших. Утім забезпечення безпеки та свободи в сучасному світі не може обійтися без обмежувальних і репресивних заходів щодо певних організацій, груп та осіб. Деонтологіст вважає, що забезпечення безпеки може й повинно здійснюватися без репресій. Консеквенціаліст вважає можливим і необхідним застосування примусу та репресій для забезпечення безпеки держави й громадян. Деонтологіст здійснює лише мирні дії й чекає того ж від інших. Консеквенціоналіст діє для забезпечення безпеки й також вимагає того ж від інших. Проте таке забезпечення передбачає підготовку, пропаганду й застосування контрзаходів проти посягань на безпеку з боку окремих організацій, груп та осіб, дії проти них за принципом: *si vis pacem para bellum*. Практичне втілення такого принципу призводить до того, що військові й розвідувальні відомства починають відігравати значну роль у житті держави та нації.

На жаль, у своїй більшості люди негативно ставляться до суб'єктів, які здійснюють обмежувальні заходи на консеквенціоналістських принципах. Перевага, що віддають деонтологічному підходу, зумовлена тим, що деонтологісти вбачаються більш надійними партнерами, які не зраджують своїм принципам і не жертвують іншими заради досягнення власних цілей.

Консеквенціаліст розуміє: необхідно встановити державні інституції, які зумовлять найбільш корисні наслідки для безпеки держави та суспільства. Якщо такі інституції створюють для забезпечення цінності безпеки, це зовсім не означає, що їх персонал мислить і робить так, щоб найкращим чином сприяти цьому. В результаті першочерговою стає проблема формування відповідної компетентності осіб, які залучаються для діяльності в таких інституціях.

Цю проблему наразі вирішують шляхом формування деонтологічної компетентності співробітників відомств та організацій, що забезпечують безпеку й суверенітет держави, захист прав її громадян. Деонтологічна компетентність передбачає усвідомлення та сприйняття професійних і громадянських цінностей. Утім усвідомлення й сприйняття цінностей зовсім не забезпечує їх практичне втілення та захист. Більше того, дослівне, формальне сприйняття морального обов'язку може породжувати казенщину та бюрократизм, а в низці випадків навіть боягузтво при виконанні службово-бойових та оперативних завдань. Проблеми деонтологічного й консеквенціалістського підходів виявляються найбільш гостро в процесах формування професійної компетентності фахівців, підготовка яких здійснюється для вирішення кадрових проблем силових відомств і спецслужб.



А. Прокоф'єв, зазначаючи про цінності належного, стверджував, що деонтологія викликає повагу до цих цінностей, а консеквенціалізм забезпечує їх [5]. Проте з цим важко погодитися. На нашу думку, деонтологія не просто викликає повагу до цінностей належного. Вона забезпечує глибоке духовне усвідомлення й сприйняття цих цінностей. Деонтологія, так би мовити, окреслює зовнішнє коло допустимого. Деонтологія створює вищий рівень світосприйняття належного. Сприйняття та усвідомлення – це предмет виховання. Тому деонтологію в цілій низці вищих навчальних закладів почали включати в програми компетентнісного навчання як самостійну дисципліну.

Не можна також погодитися, що консеквенціалізм забезпечує лише цінності належного, як це стверджує В. Макаренко [6]. Предметом консеквенціалізму є оцінка результатів дій чи бездіяльності як до прийняття рішення, так і після виникнення наслідків. При цьому не варто вважати, що суб'єктом, який оцінює наслідки, є розпорядчий чи судовий орган. На практиці завжди має місце рефлексія. А здатність особи до рефлексії є предметом виховання. Це означає, що усвідомлення принципів консеквенціалізму повинно стати складовою компетентності. Причому компетентності саме тих фахівців, яких готують для поповнення кадрів силових органів і спецслужб.

Таким чином, консеквенціалізму належить нижній рівень усвідомлення належної поведінки. Консеквенціалізм, так би мовити, злагоджує вищий рівень світосприйняття належного з повсякденною рутиною, хаосом і негараздами. Консеквенціалізм закликає виконувати обов'язок, виходячи з досягнення максимального блага. Консеквенціалізм не заперечує принципу “мета виправдовує засіб”, але й не проголошує його.

Ці, здавалося б, дві антагоністичні теорії насправді є логічно пов'язаними й взаємозумовленими сторонами сучасної науки про професійну та громадянську мораль. Можна стверджувати, що деонтологія утворює начебто рівень стратегічний належного, тоді як консеквенціалізм відповідає за тактику професійної належної поведінки.

Зараз, коли питання стратегії належної поведінки загалом вирішені та створені достатні умови для усвідомлення сутності деонтологічних складових професійних компетенцій, педагогам треба звернути особливу увагу на питання тактики належної професійної поведінки. Це, насамперед, стосується співробітників державних інституцій, які забезпечують безпеку держави та нації. Моральне виховання в цьому випадку – оволодіння людиною свободою волі та культурою належної поведінки в процесі виконання професійних функцій. Державні ж інституції зобов'язані поділяти цінності як у консеквенціалістському, так і в деонтологічному сенсі.

Під час аналізу діяльності таких державних інституцій треба враховувати відмінність забезпечення та поваги цінностей. Водночас повага до цінностей належного можлива лише в результаті сприйняття їх у високому духовному розумінні цього слова.

На нашу думку, існує первинне та вторинне: деонтологія й консеквенціалізм. Іншими словами, деонтологічне вирішення проблеми вибору означає: суб'єкт усвідомлює, але не гарантує досягнення ціннісних результатів. Консеквенціалізм хоча й вторинний, але саме він спрямовує на досягнення результатів. Головне ж полягає в тому, що представники державних інституцій, які забезпечують захист і безпеку, повинні не просто знати, що таке деонтологія або консеквенціалізм, не лише сприймати їх принципи, а й самі вміти гнучко застосовувати рекомендації цих двох теоретичних напрямів на практиці. Саме на це повинні бути спрямовані педагогічні зусилля науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів України зі специфічними умовами навчання.

**Висновки.** Виконаний аналіз свідчить про те, що в сучасному світі назріла проблема реформування розуміння етики. Конвенціоналізм закликає оцінювати вчинки людей за їх результатами. Деонтологія встановлює межі для моральних комунікацій. Але загалом вони належать до єдиної науки – етики належного, яка все ще перебуває в стадії становлення, завданням якої, скоріше, є пошук того, кому, де й коли застосовувати рекомендації цих двох напрямів, а не детермінація відмінностей між ними у філософії та праві.

#### Список використаної літератури

1. Артемьева О. В. У истоков современной этики добродетели / О. В. Артемьева // Этическая мысль. – Москва : ИФ РАН, 2003. – Вып. 4. – 330 с.
2. Anscombe G. E. M. Modern Moral Philosophy [Electronic resource] / G. E. M. Anscombe // Philosophy : The Journal of the Royal Institute of Philosophy. – 1958. – Vol. XXXIII. – № 124. – Mode of access: [http://stevewatson.info/readings/philosophical\\_notes/Anscombe-mmp.pdf](http://stevewatson.info/readings/philosophical_notes/Anscombe-mmp.pdf).
3. Slote M. Consequentialism / M. Slote, L. Becker ; Sh. Becker (eds.) // Encyclopedia of Ethics : in 3 v. – Chicago ; London : St. James Press, 2001. – Vol. 1.
4. Канке В. А. Современная этика : учебник / В. А. Канке. – Москва : Омега-Л, 2011. – 400 с.
5. Прокофьев А. В. Проблема применения силы в утилитаристской этике / А. В. Прокофьев // Этическая мысль. – 2015. – Т. 15. – № 2. – С. 23–28.
6. Макаренко В. П. Политическая философия : монография / В. П. Макаренко. – Ростов-на-Дону : Логос, 2009. – 360 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

#### **Артемов В. Ю., Сериков В. В. Европейские подходы к формированию компетентного специалиста в ходе его подготовки в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения**

*В статье проанализированы сущность, перспективы и возможности использования идей консеквенциализма в процессе формирования компетентных специалистов, которых готовят в высших учебных заведениях силовых ведомств. Выявлены место и роль деонтологических и консеквенциалистских принципов в структуре профессиональной компетентности таких специалистов. Предполагается, что конвенционализм и деонтология устанавливают пределы для нравственных коммуникаций. Предлагается определение нового направления науки о морали – этики должного.*

**Ключевые слова:** конвенционализм, деонтология, формирование компетентности специалистов, высшее учебное заведение со специфическими условиями обучения, нравственные коммуникации, мораль.

**Artemov V., Serikov V. European Approaches to the Formation of a Competent Professional in the Course of Its Preparation in Higher Education Institutions with Specific Conditions of Learning**

*The analysis of the nature, prospects and possibilities of using the ideas consequentialism in the process of formation the competence of specialists, whose training is carried out in higher educational establishments of law enforcement agencies, identified the place and role of deontological and consequentialistic principles in the structure of professional competence of such specialists.*

*Consequentialist understands that it is necessary to establish the state institutions which will result in the most useful implications for the security of the state and society. If such institutions are created to ensure the values of security, this does not mean that their staff is thinking and doing to best to contribute to it. As a result, the first place put forward the problem of forming the respective competence of those who are involved in activities in these institutions.*

*Consequentialism, on the contrary, in the first place puts a certain benefit and helps to develop solutions that achieve specific values. It is assumed that the choice will lead to improvement in the global society, nation, certain group of people or circumstances. From the point of view of supporters of deontology consequentialism promotes low values. Deontology recognizes the moral duty the main and only value and does not absolve the entity of responsibility for any choice. Unfortunately, in our time, loss of spirituality, days of doubt and uncertainty, not everyone and not any-any case can say, as he wished to deal with him, because there is imposed a wide variety of conditions. Deontology does not speak what should the person in a particular case, leaving behind it the freedom of action, but at the same time does not remove from man all responsibility. In the end, the man himself makes a choice and is responsible for it by yourself. The purpose of this article is to analyze the prospects and possibilities of using the ideas consequentialism in the process of formation the competence of specialists, whose training is conducted in higher educational institutions of power departments and structures.*

*The analysis suggests that in the modern world there is the problem of reforming the understanding of ethics. Conventionally calls to assess people's actions by their results. Deontology sets the limits for moral communication. But in General, they belong to a single science – ethics proper, which is still in its infancy, the goal of which is rather to find out who, where and when to apply recommendations in these two areas than the determination of differences between them in philosophy and law.*

**Key words:** *conventionally, ethics, formation of professional competence of higher education institution with specific conditions of learning, moral communication, moral.*

УДК [37.011+37.017.4]:001.53(048)

**О. О. БАРЛІТ**

кандидат педагогічних наук, доцент

**О. І. ТИЩЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ, ПРОБЛЕМИ, МЕТА ТА РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА**

*У статті подано стислий аналіз поглядів науковців періоду від давніх часів до теперішнього часу щодо питань патріотичного виховання. Встановлено, що зазначена проблема відображала існуючий соціальний устрій, була пов'язана з формуванням раннього етнічного самоусвідомлення, яке розпочиналося в родині шляхом передачі традицій та обрядів, національно-політичним самоусвідомленням, яке відбувалося під впливом соціального життя, вивчення історії та культури, державно-політичного самоусвідомлення. Зазначено, що передумовою успішного становлення державного патріотизму є почуття причетності до своєї нації та розбудова власної державності. Наголошено, що в умовах єдиної держави формується політична нація як єдність усіх громадян країни незалежно від їх етнічної приналежності, тому патріотами стають не лише етнічні українці, а й представники інших етнічних груп, що проживають на теренах України.*

*Розглянуто доцільність використання системного підходу у формуванні національно-патріотичного виховання підростаючого покоління в освітньому середовищі.*

**Ключові слова:** патріотизм, національно-патріотичне виховання, етнічне самоусвідомлення, державно-політичне самоусвідомлення, державність, нація.

Понятійне навантаження терміна “патріотизм” на філософському рівні відображає систему поглядів народу на природу та суспільство; на масово-побутовому рівні виражає успадковану й культивовану в народі любов до всього свого рідного (мова, культура, традиції тощо); на раціонально-суспільному рівні патріотизм являє буття народу в часі, самоусвідомлення й самоутвердження себе як етносу серед інших народів світу та співпрацю з ними; на особистісному рівні сповідує почуття любові та відповідальності за долю свого народу [6, с. 2].

**Метою статті** є аналіз поглядів науковців щодо визначення понятійного навантаження терміна “патріотизм”, історіографічні аспекти патріотичного виховання, реалізація національно-патріотичного виховання в освітньому середовищі.

Основні складові патріотичного виховання українців намагалися визначити філософи, історики, правознавці, політики, письменники, зокрема М. Грушевський, М. Костомаров, П. Куліш, Г. Сковорода, І. Франко та ін. Патріотичне виховання було предметом дослідження багатьох поколінь педагогів.

Видатні вчені та педагоги минулого (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський) у своїх працях приділяли велику увагу вихованню любові до своєї землі, рідної мови; поваги до історичного минулого, формуванню національної самосвідомості.

Педагог В. Сухомлинський, не маючи можливості відкрито виступати проти цілеспрямованої орієнтації на заполітизовану освіту, яка за своєю природою формувала безетнічність, зробив якісно новий перехід від суто інтернаціоналістичної педагогіки до акцентування на національній культурі, розвиваючи в учнів цілісне сприймання світової культури крізь призму національної самосвідомості [7, с. 32]. В. Сухомлинський вважав, що успіх у вихованні громадянсько-патріотичних якостей у дітей дошкільного віку багато в чому залежить від взаємодії педагога з сім'єю.

Психологічним механізмам формування й розвитку особистості, на яких базується патріотичне виховання, присвячені дослідження А. Афанасьєва, Л. Виготського, О. Вишневецького, І. Гальчинського, О. Даценка, Г. Костюка, О. Леонтєва та ін.

Український дослідник В. Липинський зазначав: “Сутність територіального патріотизму – це пробудження почуття солідарності та єдності всіх постійних мешканців української землі, незалежно від їх етнічного походження, класової належності, віросповідання, соціально-культурного рівня. Почуття любові до рідного краю, як до органічної цілісності” [1 с. 131].

Український дослідник О. Майборода стверджував: “Патріотизм як одне з сильних почуттів, із яких складається емоційний світ людини, невід'ємний від осмислення і вибору шляхів та засобів реалізації інтересів своєї Вітчизни...” [2, с. 39].

Історик М. Грушевський наголошував: “Україна не тільки для українців, а для всіх, хто живе на теренах України, а живучи, любить її, а люблячи, хоче працювати для добра краю і його людності, служити їй, а не обирати, не експлуатувати для себе” [4, с. 258].

Історичний досвід цього питання свідчить, що громадянський, правовий світогляд почав формуватися ще в Месопотамії, Близькому й Далекому Сході, становлення цих держав історики зараховують до 5-го тис. до н.е.

Головними осередками виховання та навчання в давніх східних державах були сім'я, храми й перші школи. Про важливу роль сім'ї у вихованні дітей свідчать давні документи: Закони царя Вавилону Хаммурапі, книга Притч іудейського царя Соломона, індійська Бхагавадгіта.

Служіння державі було головним важилем у Спарті. Ідеал афінського виховання зводився до всебічного формування особистості.

В Стародавньому Римі велике значення приділяли служінню інтересам державі.

Сьогодні в зарубіжних країнах патріотичне виховання є невід'ємною складовою гуманітарної безпеки держави.

У сусідній країні – Польщі – існують значні напрацювання у сфері патріотичного виховання населення. Зокрема, польський уряд розробив і реалізував

лізував програму, яка має назву “Патріотизм завтрашнього дня”. Польща перетворилася на державу, що базується на принципах верховенства права, солідарності та справедливості. Програма спрямована здебільшого на молодих людей. Патріотичне виховання розпочинається з дошкільного віку.

У Сполучених Штатах Америки формування патріотизму в молодого покоління набуло загальнонаціонального значення після здобуття незалежності у визвольній війні з Англією 1775–1783 рр.

Сьогодні центральне місце в цьому процесі відводять школі – освітньо-виховному закладу, на яке покладається завдання патріотичного виховання молоді в дусі вищезазначених ідеалів і цінностей.

Важливу роль у соціалізації американських школярів відіграють різноманітні дитячо-юнацькі організації, діяльність яких базується на ідеях єдності американського народу, спільності ціннісних орієнтацій.

Реалізації патріотичного виховання сприяє поєднання класно-урочних і позаурочних форм роботи.

Вчений Є. Барилко у своєму науковому дослідженні “Виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США” обґрунтовує можливості практичного використання американського досвіду виховання патріотизму в середніх школах України.

Однією з умов національно-патріотичного виховання в Україні є системний підхід, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого, взаємозалежного, відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку.

Назва “системний підхід” походить від терміна “система” – сукупність елементів, що пов’язані один із одним і утворюють певну цілісність, єдність. В енциклопедичному словнику зазначено: “Система (від грецьк. – ціле, що складається з частин) – множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв’язках один із одним, створюючи певну цілісність, єдність”. Одна з головних особливостей системи полягає в тому, що їй притаманні такі властивості, яких не має жоден її елемент [9, с. 12].

У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різних типів зв’язків і зведення в єдину теоретичну картину.

Складовими системи національно-патріотичного виховання є: мета, завдання, принципи, суб’єкти діяльності та відносини між ними, умови, в яких воно відбувається, управління, що забезпечує інтеграцію складових у цілісну систему й розвиток цієї системи.

Пропонуємо докладніше розглянути ці складові.

Головною метою національно-патріотичного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань, провідними з яких є такі:

- забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних і власних інтересів;
- формування національної свідомості та людської гідності, любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати для розвитку держави, готовності її захищати;
- виховання правової культури: поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, знання та дотримання законів;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших, формування власної світоглядної позиції;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі;
- забезпечення повноцінного розвитку дітей та молоді, охорона й зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- формування соціальної активності та відповідальності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних стосунків;
- розвиток естетичних потреб і почуттів;
- вироблення екологічної культури людини, розуміння необхідності гармонії її відносин з природою, розвиток краєзнавства;
- прищеплення глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- спонукання вихованців до активної протидії проявам аморальності, правопорушенням, бездуховності, антигромадській діяльності [2, с. 8].

Основними принципами національно-патріотичного виховання є принципи національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, толерантності, особистісної орієнтації, життєвої творчої самодіяльності.

Дослідники зауважують, що певне непорозуміння в українців часто викликає саме поняття “держава”, яке в одному контексті ототожнюється лише із суспільною надбудовою, владними інституціями всіх гілок і щаблів, а в іншому – з усією країною, суспільством, усім тим, що абсолютизоване в заклик “Будуймо Державу!”. Отож, якщо для одних громадян держава досі виступає як антагоніст, “неминуче зло”, то націонал-патріоти ототожнюють себе з нею. Таким чином, невідповідність бажаного з дійсним у сучасній Україні відчувається національно-свідомими людьми особливо гостро [8, с. 85].

Проблеми формування національних і загальнолюдських цінностей в учнівської та студентської молоді в процесі освіти досліджують О. Вишневецький, О. Гречаник, В. Іванчук, О. Попова, Л. Рибалко, М. Таланчук, А. Троцько та ін.

Дослідник О. Вишневський виділяє три етапи реалізації патріотичного виховання:

I етап. Формування раннього етнічного самоусвідомлення, яке розпочинається в родині шляхом передачі традицій та обрядів, велике значення має родина.

II етап. Національно-політичне самоусвідомлення, яке відбувається під впливом усвідомлення соціального життя, вивчення історії та культури. Молода людина починає замислюватися над долею своєї нації, в неї формується почуття поваги до рідної країни, почуття національної гідності.

III етап. Державно-політичне самоусвідомлення. Передумовою успішного становлення державного патріотизму є почуття причетності до своєї нації та розбудова власної державності. В умовах єдиної держави формується політична нація як єдність усіх громадян країни незалежно від їх етнічної приналежності. Тому патріотами стають не лише етнічні українці, а й представники інших етнічних груп, що проживають на теренах України й турбуються про її благо [3, с. 97].

**Висновки.** Передумовою успішного становлення державного патріотизму є почуття причетності до своєї нації та розбудова власної державності. В умовах єдиної держави формується політична нація як єдність усіх громадян країни незалежно від їх етнічної приналежності. Разом з тим, можна констатувати недостатню розробленість проблеми впровадження системи національно-патріотичного виховання в школі. В подальших дослідженнях ми зможемо заповнити ці прогалини.

#### **Список використаної літератури**

1. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму / В. Липинський ; за ред. Я. Пеленського. – Київ : Київ-Філадельфія, 1995. – 470 с.
2. Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації, врахування міжнародного досвіду / під заг. ред. Ю. Тищенко. – Київ, 2004.
3. Вишневський О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівське педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996.
4. Пірен М. Етнополітика в Україні: соціо-психологічний аналіз / М. Пірен. – Київ : Університет Україна, 2007. – 408 с.
5. Проект Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ip.edu.ua/node/1072>.
6. Концепція національно-патриотичного виховання дітей та молоді : Наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>.
7. Чупрій Л. Шляхи оптимізації національного патріотичного виховання молоді в контексті забезпечення формування національної самосвідомості та історичної пам'яті українського народу 641 [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступу: [http://bulava.in.ua/chupriy\\_molodist.html](http://bulava.in.ua/chupriy_molodist.html).
8. Шляхи оптимізації сучасного патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65625b2bd79b4d43b88421306d27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65625b2bd79b4d43b88421306d27_0.html).



9. Системний підхід та його розвиток [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://studme.com.ua/1924070111174/ekonomika/sistemnyu\\_podhod\\_ego\\_razvitie.htm](https://studme.com.ua/1924070111174/ekonomika/sistemnyu_podhod_ego_razvitie.htm).

Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.

**Барлит О. А., Тищенко Е. И. Патриотическое воспитание подростящего поколения: историография проблемы, цель и реализация в условиях поликультурного общества**

*В статье подан краткий анализ взглядов ученых периода от давних времен до наших дней в отношении вопросов национально-патриотического воспитания. Установлено, что проблема отображает существующий уклад, который был связан с формированием раннего этнического самосознания, возникающий под влиянием социальной жизни, изучения истории и культуры, государственно-политического самосознания. Указано, что условием успешного формирования государственного патриотизма является чувство причастности к своей нации и созданию государства. Подчеркнуто, что в условиях единого государства формируется политическая нация как единство всех граждан независимо от их национальности, поэтому патриотами могут быть не только этнические украинцы, но и представители других национальностей, проживающих на просторах Украины.*

**Ключевые слова:** патриотизм, национально-патриотическое воспитание, этническое самосознание, государственно-политическое самосознание, государственность, нация.

**Barlit O., Tyshchenko O. Patriotic Education of the Younger Generation: Historiography, Problems, Goal and Implementation in a Multicultural Society**

*The meaning of 'patriotism' term at philosophical level displays the system of public thought about nature and society; at mass consumer level it expresses inherited and grown love of people to everything native (language, culture, traditions, etc.); at rational and social level patriotism encompasses people's being at different times, self-awareness and self-affirmation as ethnic group among other nations and cooperation with them; at personal level it confesses the feeling of love and responsibility for own nation's destiny.*

*Purposes of national education can be concretized through the system of educational tasks. The principal tasks are as follows:*

- enabling self-realization and self-fulfillment of a person pursuant to his/her skills, social and personal interests;*
- formation of national consciousness and dignity, love to native land, Motherland, nation, willing to work for development of native country, ability and readiness to protect it;*
- education of legal culture: respect for Constitution, legislation of Ukraine, national symbols, knowledge of laws and adhering to them;*
- securing moral integrity of generations, promotion of respect for parents, senior people, forming of personal worldview;*
- cultivation of the best features of Ukrainian mentality – diligence, individual freedom, deep connection with the nature, tolerance, respect for a woman, love to native land;*
- securing full development of children and young generation, protection and promotion of their physical, mental and spiritual health;*
- forming of community commitment and person's accountability through involving of pupils/students to the nation building process, restructuring of social relations;*
- development of aesthetic needs and feelings;*
- generation of a human's environmental culture, understanding the necessity of harmony with the nature, development of regional study;*
- inoculation of deep consciousness of interrelations between the ideas of internal freedom, human rights and civil responsibility;*

– *stimulation of pupils/students to active countermeasures aimed against demonstration of immorality, violation of law, despiritualization, anticivic activity. The basic principles of national-patriotic education are principles of national orientation of education, cultural conformity, humanization of educational process, subject-to-subject cooperation, integrality, tolerance, personal orientation, personal creative activities.*

*Three stages for realization of patriotic education:*

*I stage. Development of early ethnic self-awareness that begins at home by transfer of traditions and rites. At this stage, family has a great significance;*

*II stage. National and political self-awareness that takes part under the influence of understanding social life, study of history and culture. Young person begins to think about destiny of his/her nation, he/she begins to feel respect for his native country, feels national dignity;*

*III stage. State and political self-awareness. Pre-condition for successful development of national patriotism is the feeling of belonging to your nation and nation-building. Under the conditions of unified state, we could see development of political nation as the unity of all the country citizens independent of their ethnic background or belonging. Therefore, the patriots are not only ethnical Ukrainians, but also representatives of other ethnical groups, residing at the territory of Ukraine and taking care of its welfare.*

**Key words:** *patriotic, national-patriotic education, social level patriotism, subject-to-subject cooperation, personal orientation, statehood, nation.*

**Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА**кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
З ТУРИЗМОЗНАВСТВА**

*У статті здійснено теоретичний аналіз деяких питань професійної компетентності майбутніх фахівців з туризмознавства, з'ясовано наукові підходи щодо визначення відповідних понять, встановлено особливості професійної діяльності в галузі туризму. Зроблено певні висновки, подано пропозиції щодо вирішення окресленої проблеми, розкрито перспективні напрями подальших досліджень.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, готовність до діяльності, майбутній фахівець з туризмознавства.

Відомо, що на сьогодні освіта й професійна підготовка є підґрунтям економіки знань будь-якої країни. Удосконалення людини, зростання освіченості населення країни досягається, передусім, за допомогою освіти та професійної підготовки, що стає запорукою та змістом національного прогресу [3, с. 57].

Аналізу питань професійної підготовки фахівців приділили увагу українські дослідники, зокрема таким аспектам: сучасній філософії освіти (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк); теоретико-методологічним засадам неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер); розвиткові вищої освіти в контексті євроінтеграції (Т. М. Десятов, В. І. Луговий); педагогічним засадам організації навчального процесу у вищій школі (А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, В. А. Кушнір); концептуальним проблемам університетської освіти (О. В. Глузман, О. П. Мещанінов); особистісно орієнтованій професійній підготовці фахівців (М. Г. Чобітько); впровадженню сучасних інформаційних технологій у процес професійної підготовки (В. Ю. Биков, Р. В. Клопов, Т. І. Коваль, В. В. Осадчий, Т. Б. Поясок); особливостям підготовки фахівців у зарубіжних країнах (Я. М. Бельмаз, Т. С. Кошманова, Т. Є. Кристопчук, Н. І. Мачинська, Л. П. Пуховська); теоретичним і методичним засадам підготовки фахівців для сфери туризму (В. К. Федорченко); теорії та практиці підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах (Л. В. Сакун); теорії та практиці підготовки фахівців сфери туризму в країнах – членах всесвітньої туристичної організації (Л. В. Кнодель) та ін.

Також у працях зарубіжних науковців належну увагу приділено професійній підготовці фахівців, зокрема висвітленню таких питань: розрахунок економічної ефективності від отримання освіти (Г. С. Беккер); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (Я. С. Батишев, В. С. Сенашенко); розробка та впровадження сучасних освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. П. Беспалько, Г. К. Селевко); те-

оретико-методологічні основи педагогічної інтеграції (М. К. Чапаєв); дослідження професійного становлення, розвитку й самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (О. О. Бодальов, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, В. А. Семиченко, В. Д. Шадриков); питання формування готовності студентів до професійних взаємодій у сфері гостинності (О. Г. Родигіна) та ін.

Як стверджує І. М. Грищенко, “професійна підготовка” – це цілеспрямований процес навчання дійсних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [3, с. 59].

Зазначимо, що професійна готовність фахівця є складним, багаторівневим, різноплановим системним психічним утворенням, насамперед особистісним утворенням людини. З погляду психології, О. Е. Курлигіна визначає поняття “професійна готовність студента” як інтегративну особистісну якість і визначальну передумову ефективної діяльності після закінчення вищого навчального закладу, що забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю, є вирішальною умовою його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації [6]. Важливо, що, розглядаючи професійну готовність студента як складну психологічну якість, учена виділяє в її структурі такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний, достатня розвиненість, визначеність і цілісна єдність яких є показником високого рівня професійної готовності випускника вищого навчального закладу до праці.

*Метою статті* є дослідження питань професійної компетентності майбутніх фахівців з туризмознавства.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичне підґрунтя професійної компетентності майбутніх фахівців з туризмознавства.
2. Розкрити особливості, охарактеризувати професійну компетентність майбутніх фахівців з туризмознавства відповідно до їх професійної діяльності в галузі туризму.

Як свідчить теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми, питання готовності в різні часи розглядали такі вчені: К. А. Абульханова-Славська, А. Д. Ганюшкин, Л. А. Кандилович, Я. Л. Коломинський, Н. Д. Левітов, Л. С. Нересян, К. К. Платонов та ін. Деякі з них (К. К. Платонов, І. К. Сергєєв, В. В. Серіков) розуміють готовність як мету та кінцевий результат професійної підготовки, систему взаємопов'язаних властивостей та характеристик особистості, установку на майбутню професійну діяльність; інші (К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дьяченко, М. В. Зруш, Л. А. Кандилович, Я. Л. Коломинський, В. А. Крутецький) – як багаторівневе й багатопланове системно-структурне особистісне утворення індивіда. Вважаємо, що потрібна цілеспрямована діяльність з формування й роз-

витку професійно- та особистісно-значущих якостей, які забезпечували б ефективність обраної діяльності.

Основу нашого розуміння готовності до професійної діяльності становлять результати досліджень науковців К. М. Дурай-Новакової, М. І. Дьяченко, Л. Н. Захарової, Л. А. Кандибович, Л. В. Кондрашової, Р. Д. Санжаєвої, В. Д. Шадрикова та ін., які охарактеризували діалектичну єдність готовності як психічний стан і властивості особистості й уможливили визначення готовності як комплексу різноманітних і взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

При вирішенні завдань підвищення рівня професійної підготовки особливу увагу приділяють інтелектуальному, моральному, культурному розвитку, професійному зростанню, творчій самостійності майбутнього фахівця. В реалізації цих завдань провідну роль відіграє міждисциплінарна галузь знань у системі наук про людину – акмеологія (від грецьк. “акме” – вища точка, розквіт, зрілість, краща пора) [9]. Її предметом є закономірності розвитку та саморозвитку, творчої готовності до майбутньої професійної діяльності; метою – розробка наукових і методичних основ підвищення ефективності професійної підготовки фахівців, розвитку їх творчого потенціалу, формування психологічної готовності вирішення складних різноманітних завдань. Основними проблемами, які вирішує ця наука, є: закономірності розвитку й саморозвитку; самореалізація творчого потенціалу й розвитку готовності до творчої діяльності; суб'єктивні та об'єктивні чинники, що сприяють і перешкоджають досягненню вершин професіоналізму; самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль; самовдосконалення, самокорекція та самореорганізація власних вчинків і дій під впливом нових вимог професії, суспільства, розвитку науки, культури; усвідомлення здібностей і можливостей, достоїнств та недоліків діяльності. Завдяки вивченню акмеології введено такі поняття, як “рівень діяльності”, “вершини діяльності”, “умови”, “чинники та стимули продуктивної діяльності”. Основоположними категоріями акмеології є “професіоналізм” і “компетентність”.

Акмеологічний професіоналізм проявляється у високій результативності діяльності та гуманістичній спрямованості окремих навчальних дисциплін на розвиток особистості. Є. О. Климов вважає, що “професіоналізм” необхідно розглядати не лише як деякий високий рівень знань, умінь і результатів людини в певній галузі діяльності, а й також як певну системну організацію свідомості, психіки людини [5].

Зважаючи на зазначене та власний досвід, у нашому дослідженні ми розглядаємо “професіоналізм фахівця” як якісну характеристику особистості, що відображає високий рівень професійно важливих, особистісно-ділових якостей і креативності, адекватний рівень домагань, мотивації та ціннісних орієнтацій, спрямованих на професійний розвиток.

Досліджуючи проблеми професійної підготовки, деякі дослідники пов'язують готовність майбутнього фахівця до діяльності в різних профе-

сійних ситуаціях з його компетентністю (В. О. Адольф, В. О. Болотов, А. В. Хуторський та ін.), яку розглядають як загальну готовність фахівця до встановлення зв'язку між науковими знаннями та вибором способу вирішення професійної проблеми.

Зазначимо, що питання професійної компетентності, яка є необхідною складовою професіоналізму людини, проаналізовано в працях українських і зарубіжних учених, проте сучасні підходи до її трактування досить неоднакові. Серед досліджень сутності та видів професійної компетентності треба відзначити роботи А. О. Деркача (акмеологічна компетентність), В. Г. Зазикіна (психологічна компетентність керівника), І. Е. Вегерчук (соціально-перцептивна компетентність), Л. А. Степной (аутопсихологічна компетентність), Н. В. Кузьміної (психолого-педагогічна компетентність), Ю. М. Жукова та Л. А. Петровської (комунікативна компетентність), А. К. Маркової (професіографічна компетентність) та ін.

Як з'ясувала А. А. Алдашева, види компетентності пов'язані, по-перше, із системою цінностей (особистості, суспільства), здатністю людини самостійно обирати стратегії поведінки; по-друге – зі сприйняттям та очікуваннями людини вимог суспільства й соціуму, а також усвідомленням своєї ролі в цих структурах; по-третє – з адекватністю розуміння принципів відносин між людьми, представлених у вигляді певних стандартів або еталонів поведінки [1].

Аналізуючи компетентність у професійній галузі, О. В. Бережнова, К. І. Пилюгіна виокремлюють п'ять головних компонентів, що визначають її зміст: гностичний; регулятивний; рефлексивно-статусний; нормативний; комунікативний [2]. Ми погоджуємося з науковцями, і, на нашу думку, коли йдеться про сутнісні характеристики компетентності на рівні загального й індивідуального, потрібно розкривати зміст усіх зазначених компонентів.

Як було зазначено, професійна підготовка фахівців з туризмознавства є однією з актуальних проблем професійної освіти й обговорюється в науковій літературі. Вимоги до якості підготовки означених фахівців передбачають дослідження структури їх професійної діяльності; детальний аналіз професійних функцій; визначення кола компетенцій, а також визначення вмінь і навичок, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. Тож розглянемо деякі напрями означеної проблеми.

Наразі залучення людей до діяльності в індустрії туризму потребує кваліфікованої підготовки фахівців. Як зазначають В. С. Пазенок і В. К. Федорченко, наявність професійних кадрів – запорука успішного функціонування й удосконалення всіх компонентів туристичної справи, у багатьох країнах світу підготовка професіоналів з туризму здійснюється на належному рівні, а в Україні цей освітній напрям розвинутий ще недостатньо [7]. Однак професії екскурсознавця, фахівця з гостинності та рекреації сьогодні є традиційними; принципово новим є визначення такої професії, як “туризмознавець” та наукової спеціальності “туризмолог” у класифікаторі професій [7]. Поділяємо думку, що підготовка таких фахівців немож-

лива без відповідної теоретичної освіти, основою якої є опанування науки туризму – туризмології. Зауважимо також, що коли йдеться про національно-культурні особливості, етнічні та конфесійні своєрідності країни подорожі, завданням фахівців з туризмознавства є дотримання певної концепції організації подорожей з урахуванням цих особливостей, що, звичайно, вимагає полікультурної компетентності фахівців.

Зважаючи на теоретичний аналіз обраної проблеми та власний досвід, поняття “майбутній фахівець з туризмознавства” ми визначаємо як особистість, яка досконало володіє системою професійних знань, умінь і навичок з технології туристичної діяльності, здатна до виконання організаційної, управлінської та сервісної діяльності в галузі туризму, має необхідний рівень професійних і особистих якостей для ефективного надання туристичних послуг.

Зазначимо, що для якісного виконання посадових обов’язків кожен фахівець має володіти певним набором якостей, знань і навичок, які в науковій літературі прийнято називати “компетенціями”. Тож визначення ключових компетенцій фахівця з туризмознавства з урахуванням домінуючих видів діяльності та вимог роботодавців є важливим і необхідним. До структури професійної компетентності фахівця з готельного господарства Є. В. Пархоменко зарахував такі ключові компетенції: особистісні (володіння здатністю налагоджувати персональні стосунки), основні (володіння теоретичними знаннями стосовно надання базового стандарту послуг), спеціальні (володіння спеціальними вміннями й навичками надання послуг відповідно до посади) [8, с. 137].

Зважаючи на дослідження питання компетентності, її особливих видів як важливої умови професіоналізму особистості (соціальної, професійної, індивідуальної (А. К. Маркова), соціально-перцептивної (А. А. Бодалев, Н. Е. Вегерчук), аутопсихологічної (В. Б. Нарушак, Л. А. Степнова), психолого-педагогічної (Н. В. Кузьміна), соціально-психологічної (Є. А. Яблокова), інформаційної (С. В. Трішина, А. В. Хуторський); конфліктологічної (В. Г. Зазикін), комунікативної (Ю. М. Жуков, С. А. Юсупов), акмеологічної (С. В. Макаров, А. К. Маркова); Закон України “Про вищу освіту”), в системі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства обрали ключові компетенції: соціальні, комунікативні, інформаційні, автономізаційні.

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи теоретичний аналіз, зазначимо, що підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства зумовлена політичними, економічними, соціальними й культурними вимогами суспільного розвитку, має глибокий системний і багатогранний характер, є предметом вивчення в педагогічній сфері сучасності. Метою цієї підготовки є формування духовності, високих морально-етичних якостей та професіоналізму особистості фахівця, який має оволодіти системою теоретичних знань, умінь і навичок практичної діяльності для успішного й ефективного виконання обов’язків у майбутній професійній діяльності. Система озна-

ченої підготовки має бути спрямована на формування та розвиток необхідних ключових компетенцій з урахуванням сучасних світових тенденцій щодо кваліфікації фахівців цього напрямку, особливостей української туристичної галузі та специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців з туризмознавства. Перспективи подальших досліджень – аналіз інших питань професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

#### **Список використаної літератури**

1. Алдашева А. А. Профессиональная компетентность: понятие и структура [Электронный ресурс] / А. А. Алдашева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 4 (109). – Режим доступа: [http://www.adygnet.ru/nauchnaya\\_rabota/period?page=0%2C0%2C0%2C5](http://www.adygnet.ru/nauchnaya_rabota/period?page=0%2C0%2C0%2C5).
2. Бережнова О. В. Компетентність професіонала як психолого-акмеологічна проблема / О. В. Бережнова, Е. І. Пилюгіна // Психологія в Росії і за кордоном : матеріали міжнар. наук. конф. (м. Санкт-Петербург, жовтень 2011 р.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2011. – С. 60–63.
3. Грищенко І. М. Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євроінтеграційних процесів / І. М. Грищенко // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 7 (109). – С. 56–61.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2007. – 302 с.
6. Курлыгина О. Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / О. Е. Курлыгина. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13430>.
7. Пазенок В. С. Туризм і туризмологія [Електронний ресурс] / В. С. Пазенок, В. К. Федорченко. – Режим доступу: <http://academia-ps.com.ua/product/331>.
8. Пархоменко Є. В. Професійні компетенції сучасних керівних кадрів сфери туризму України [Електронний ресурс] / Є. В. Пархоменко // Державне управління. – С. 135–137. – Режим доступу: [http://www.economy.in.ua/pdf/7\\_2011/42.pdf](http://www.economy.in.ua/pdf/7_2011/42.pdf).
9. Соколенко Е. И. Акмеологическая направленность подготовки специалиста по физической культуре в системе высшего педагогического образования [Электронный ресурс] / Е. И. Соколенко // Педагогіка : вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18578-akmeologicheskaya-napravlennost-podgotovki-specialista-po-fizicheskoy-kulture-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

#### **Бескоровайная Л. В. Профессиональная компетентность будущих специалистов по туризмоведению**

*В статье сделан теоретический анализ некоторых вопросов профессиональной компетентности будущих специалистов по туризмоведению, выяснены научные подходы к определению соответствующих понятий, проанализированы особенности профессиональной деятельности в области туризма. Сделаны определенные выводы, представлены предложения по решению обозначенной проблемы, раскрыты перспективные направления дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентность, готовность к деятельности, будущий специалист по туризмоведению.



**Beskorovaynaya L. Professional Competence of Future Masters in Tourism**

*The article makes a theoretical analysis of some issues of professional competence of future masters in tourism science, clarifies the scientific approaches to the definition of relevant concepts. Analyzed the features according to the specifics of professional activities in the field of tourism.*

*Summing up the theoretical analysis, the author noted that the training of future masters in tourism caused by political, economic, social and cultural needs of social development, has a deep and multifaceted nature of the system is a subject of study in modern educational thought.*

*The purpose of the training, according to the author, is the development of spirituality and high ethical and professional qualities of the individual professional who must master the system of theoretical knowledge and practical skills for successful and efficient performance of duties in their future career.*

*The author believes that the system of professional training of future masters of Tourism is the designated training should focus on the formation and development of key competencies required of current global trends in the field of training of specialists of the industry, the characteristics of the national tourism industry and specific future career masters in tourism.*

*The implementation of the content of the training, according to the author, should take into account requirements: update the content under the terms of the integration objectives of education with the European educational space; improving scientific methodology, academic, educational, informational, methodological, technical support; creating educational information environment; individual approach; the principle of variability; formation of professionally significant personal qualities and professional; activation and development of motivation, training needs.*

*Prospects for further research considered by the author in exploring other issues of professional training of future masters in the field of tourism.*

**Key words:** *tourism, professional training, future masters in tourism studies, professional competence.*

УДК 371.13

**А. Р. БЕКИРОВА**

кандидат педагогических наук, доцент

Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье проанализирована профессиональная субъектность будущих учителей начальных классов как проблема профессиональной педагогики. Особое внимание обращено на раскрытие профессиональной субъектности как интегрального профессионально важного качества, охарактеризована ее сущность, содержание и основные показатели, представлена динамика и основные этапы формирования.*

*Указано, что сущность профессиональной субъектности учителя начальных классов заключается в его позитивном отношении к самому себе как субъекту педагогической деятельности и самовосприятию как её субъекта, а также в её самодетерминации, самоорганизации и саморегуляции согласно педагогическим функциям в начальной школе, требованиям как педагогу, а также внутренним убеждениям и субъектной позиции.*

*Подчеркнуто, что профессиональная субъектность учителя начальных классов включает рефлексивный, ценностно-мотивационный, поведенческо-деятельностный и праксиологический компоненты, а также субъектные качества (автономность, ответственность, толерантность, рефлексивность, целостность, креативность, самооценочность, субъектная активность, основными проявлениями которых являются осознанность, самопроизвольность, избирательность, адекватность, продуктивность, своевременность, интра- и интериндивидуальная направленность, включенность и обусловленность педагогической деятельности; формируют субъектные проявления учителя начальных классов в педагогической деятельности).*

***Ключевые слова:** субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, формирование.*

В условиях модернизации системы образования на всех уровнях, а также условиях повышения субъектного фактора в успехе педагогической деятельности в образовательных учреждениях все более очевидной становится необходимость таких педагогов, которые активны, самостоятельны, инициативны, ответственны и автономны в организации своей педагогической деятельности и учебной деятельности учеников. Все эти характеристики являются показателями их субъектного отношения к профессии педагога, к самому себе как субъекту педагогической деятельности, а также к ученикам как субъектам учебной деятельности. Именно необходимость этих показателей для учителей начальных классов связана с их педагогической деятельностью, которая по характеру содержания гуманна, многоаспектна, многоплановая, специфическая, а по характеру сопряженности в ней духовных, этических, личностных, педагогических, психологических и других аспектов связана с необходимостью принятия ими своевременных и обоснованных педагогических решений, затрагивающих судьбы учеников. Поэтому их педагогическая деятельность характеризуется, с одной

стороны, чрезвычайной насыщенностью разнообразными ситуациями – воспитательными, дидактическими, психологическими, имеющими неопределенный многоаспектный характер, а с другой – необходимостью брать инициативу и ответственность за их решение на себя.

В этих ситуациях “на помощь” учителям начальных классов приходит интегральное профессионально важное качество, основанное на позитивном отношении и самоотношении к самому себе как к педагогу, к профессиональной действительности – педагогической среде как к объекту педагогического взаимодействия, к педагогам как к коллегам, а самое главное – к ученикам как субъектам учебной деятельности, которое называется профессиональной субъектностью. Она определяет качество профессиональной, специальной и субъектной подготовленности учителей начальных классов к педагогической деятельности, характеризует их профессиональную и субъектную способность и готовность к творческому иницированию и сознательному регулированию своей педагогической активности в соответствии с внешними, а самое главное – с внутренними критериями оценивания целесообразности и эффективности педагогической деятельности в начальной школе.

Таким образом, в неопределённых ситуациях педагогической действительности проявляется ведущее противоречие их педагогической подготовки в вузах, которая отражает сформированность педагогической культуры и компетентности – подготовленность, способность и готовность к решению определенного ограниченного круга стандартных педагогических задач в типичных условиях педагогической деятельности в начальной школе, а педагогическая практика показывает, что достаточно часты такие педагогические ситуации, которые требуют перехода от нормативно-ролевых отношений к реализации педагогических функций, к личностно-смысловым аспектам. Следовательно, одной из интегральных задач педагогической подготовки будущих учителей является формирование субъектного отношения ко всем видам деятельности: сначала – к своей учебной, потом – к педагогической деятельности в начальной школе, учебной деятельности учеников. Для этого следует добиваться адекватного понимания необходимости, возможности и меры своего субъектного вклада в то или иное изменение качественных и количественных параметров педагогического воздействия на учеников. Важная роль в создании необходимых условий для целенаправленного формирования учителя как субъекта педагогической деятельности принадлежит системе педагогического образования. В связи с этим целенаправленное формирование учителя начальных классов как субъекта педагогической деятельности в процессе педагогической подготовки является актуальным как в теоретическом, так и практическом аспектах.

Проблема субъектности человека и её философско-психологический анализ раскрыты в научных трудах таких выдающихся украинских психологов и педагогов, как В. В. Зеньковский, И. А. Сикорский, Г. И. Челпанов,

Д. Н. Узнадзе. Эта проблема своё методологическое обоснование нашла в научных трудах психологов Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, которое было существенно дополнено А. В. Запорожцем, П. П. Зинченко, Г. С. Костюком, В. А. Роменцом. В конце XX – в начале XXI ст. это направление получило дальнейшее развитие среди представителей субъектно-деятельностного подхода, в частности К. А. Абульхановой-Славской и А. В. Брушлинского.

К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Селиванов, В. О. Татенко и др. показали, что важными особенностями человеческой субъектности являются многоуровневая природа и множественность конкретных проявлений субъекта познания, субъекта общения, субъекта деятельности, субъекта субъект-субъектных отношений и в целом субъекта жизнедеятельности.

В начале XXI ст. эту проблему достаточно активно исследуют российские ученые: механизмы и закономерности развития человека как субъекта деятельности, общения, познания, взаимосвязей и соотношения личностных и субъектных характеристик (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Д. Н. Завалишина, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.); субъектный опыт (А. К. Осницкий); закономерности личности как субъекта понимания (В. В. Знаков); феномен субъективности личности (В. А. Петровский); механизмы и факторы субъектной регуляции познавательной деятельности и мыслительной активности (М. И. Воловикова, Т. В. Корнилова, А. М. Матюшкин, В. В. Селиванов и др.); субъектная трактовка функционирования и развития способностей (В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков); взаимодействие различных уровней отражения, форм сознания в формировании субъектности (Е. В. Улыбина); закономерности функционирования группового субъекта в современных условиях (А. Л. Журавлев), а также украинские исследователи: будущий учитель начальных классов как субъект педагогической деятельности (Ю. В. Журат); профессиональная субъектность как ведущее качество специалиста (В. Г. Куцов); профессиональная субъектность офицеров (В. И. Осёдло, В. В. Ягупов); педагогические условия формирования субъектности будущих юристов (С. М. Пелипчук); субъектность учеников и студентов (В. И. Свистун, В. В. Ягупов); субъектность тренеров-преподавателей (Н. Ю. Волянюк); субъектность в профессиональном образовании (В. В. Желанова, В. В. Ягупов).

Имеются работы, посвященные теоретической разработке проблемы профессиональной субъектности педагогов. Это работы российских (Е. Н. Волкова [3] и др.) и украинских (Н. Ю. Волянюк [4], Ю. В. Журат [7] и др.) учёных. Так, по мнению Е. Н. Волковой, человек как субъект в процессе активной преобразовательной деятельности решает такие задачи:

- открывает объектность мира и ощущает собственную субъектность;
- реализует способность “выходить за свои пределы” и продолжаться во времени и в пространстве отношений;
- может выступать одновременно субъектом и объектом преобразований по отношению к себе [3].

Анализ результатов вышеназванных научных исследований и работ других авторов даёт возможность сделать вывод, что имеющиеся ныне исследования проблемы профессиональной субъектности касаются только отдельных методологических предпосылок и теоретических основ исследования феномена профессиональной субъектности отдельных специалистов. Необходимо конкретизировать методологию понимания содержания категории “профессиональная субъектность” применительно к конкретным специалистам, например, будущим учителям начальных классов, так как от них практически постоянно требуются инициативные автономные педагогические действия. Перед ними в процессе решения разнообразных педагогических ситуаций и задач возникают, как правило, проблемные или неоднозначные ситуации, преодолеть которые с помощью ранее усвоенных стереотипов педагогического мышления практически не представляется возможным. В этих случаях от них требуется системная педагогическая способность и всесторонняя готовность к автономной ориентировке в сложной системе ценностей и смыслообразующих мотивов межличностных отношений в учебном классе, учебной деятельности младших школьников, а также способность решать и интегрировать педагогические ситуации, задачи в начальных классах, профессиональные и субъектные виды потенциала, жизненный и педагогический опыт, культуру педагогической деятельности и межличностного общения, актуализировать педагогическую компетентность.

В связи с этим профессиональная субъектность учителей начальных классов, в принципе исключая возможность некритического и многократного клонирования стереотипных шаблонов педагогического мышления и педагогических действий, является ведущим фактором успешной реализации ими педагогических функций в начальной школе в условиях гуманизации и демократизации образовательной среды. Поэтому их профессиональную субъектность необходимо формировать целенаправленно в процессе профессиональной подготовки, т.к. “...несформированность субъектных феноменов не просто снижает эффективность профессиональной деятельности, а тормозит или вообще останавливает личностно профессиональное развитие. В связи с этим приоритетной задачей в рамках непрерывного образования и системы сопровождения профессиональной деятельности представителей социономических профессий становится формирование субъектных феноменов как внутренних, психолого-акмеологических механизмов, обеспечивающих эффективность личностно профессионального развития и становления профессионализма, а также обеспечение продуктивности самоопределения и самореализации как форм субъектного самосоуществления в процессе становления профессионализма” [6, с. 10].

**Цель статьи** – проанализировать профессиональную субъектность будущих учителей начальных классов, раскрыть её сущность, содержание, основные проявления и этапы формирования.

В методологическом и теоретическом аспектах нас интересуют основные проявления профессиональной субъектности, которые можно мо-

дифицировать и адаптировать к учителю начальных классов с учётом целей, содержания и особенностей его педагогической деятельности в начальной школе. Здесь мы разделяем мнение А. А. Деркача о том, что “субъектность, заложенная в генезисе человека и социума, в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, сущностно определяет действенные возможности человека” [6, с. 8–9].

Мы ориентируемся на мнение К. А. Абульхановой-Славской, которая подчёркивает, что «психологическая категория “субъект” даёт возможность найти у разных личностей разную меру их активности, разную меру интегративности, разную степень взаимоопределения, раскрыть соотношение идеала развития и реально достигнутого уровня, возможностей личности и реальной меры её активности. Так совершается синтез понятий “субъект”, “личность”, “индивидуальность”...» [1, с. 49].

При этом необходимо иметь в виду методологическое высказывание А. В. Брушлинского о том, что “...субъект – это не психика человека, а человек, который владеет психикой... Субъект – это качественно определённый способ самоорганизации...” [2, с. 43]. Здесь существенным методологическим аспектом является то, что субъект – это качественно определённый *способ самоорганизации*, в нашем случае, учитель начальных классов, который формируется, прежде всего, в процессе получения профессионального образования в педагогическом вузе.

Соответственно, нас интересует проблема: какие ведущие характеристики профессиональной субъектности будущего учителя начальных классов следует формировать в процессе получения им педагогического образования в вузе. Классиками психологии относительно понятия “субъектность” применительно к личности как субъекту поведения, общения и деятельности выделено определённое количество ведущих характеристик. Все эти характеристики можно адаптировать к профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов и формировать целенаправленно. В частности:

1) педагогическая деятельность всегда имеет ценностно-мотивационную основу, что демонстрирует причинную обусловленность этой деятельности; ценностно-мотивационная обусловленность;

2) педагогическая деятельность предполагает активность её субъекта – учителя начальных классов, что отражает его способность как субъекта педагогической деятельности к осознанным целенаправленным действиям для достижения поставленных целей; активность;

3) педагогическая деятельность предполагает понимание и осознание учителем начальных классов как своих мотивов, поведения и действий, так и других, самое главное – учеников; это способствует самооцениванию, самоконтролю, самоорганизации, самодетерминации и саморегуляции своих поступков, действий в педагогической деятельности; рефлексивность;

4) педагогическая деятельность предполагает наличие индивидуального стиля, что порождается в понимании учителей начальных классов как субъектов педагогической деятельности собственных личностных, профессиональных и субъектных особенностей в сравнении с другими педагогами и специалистами; индивидуальность и уникальность;

5) педагогическая деятельность всегда многоплановая, имеет разные методики, технологии и средства реализации, что даёт возможность учителю начальных классов осознанно выбирать средства педагогической деятельности в зависимости от присущей ей модальности, способность целенаправленно детерминировать и регулировать педагогическое общение и взаимодействие в зависимости от обстановки; вариативность.

Таким образом, профессиональная субъектность любого специалиста, в том числе и учителя начальных классов, рассматривается нами как интегральное профессионально важное качество, содержательные аспекты формирования, актуализации и проявления которого определяются следующими аспектами:

– “типологией и спецификой профессионально обусловленных задач, характером профессионального взаимодействия и условий профессиональной среды” [8];

– “она может быть представлена как *субъектность*, реализуемая и развиваемая посредством внутренне детерминированной активности в пространстве профессиональной деятельности в интересах решения служебных задач, профессионального становления, совершенствования, развития и саморазвития” [8, с. 78].

Профессиональная субъектность учителя начальных классов – это его *интегральное профессионально важное качество*, которое основывается на его позитивном отношении к себе как субъекту педагогической деятельности, к ученикам – как субъектам учебной деятельности, к педагогической среде – как субъектному простору реализации субъектности участников учебно-воспитательного процесса в начальной школе, а также на рефлексии, саморефлексии и признании у себя деятельных, активно-преобразующих целенаправленных возможностей для самоактуализации в педагогической сфере деятельности, которые определяют его системную способность и всестороннюю готовность к самоорганизации, самодетерминации и саморегулированию профессиональной активности в педагогической деятельности в соответствии с её внешними (согласно с требованиями формализованных документов) и внутренними (педагогическая культура) критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих, с одной стороны, определенную свободу выбора действий, а с другой – ответственность за её результаты как субъекта педагогической деятельности.

Сущность профессиональной субъектности учителя начальных классов заключается в его позитивном самоотношении как субъекту педагогической деятельности и самовосприятию как её субъекта, а также в её само-

детерминации, самоорганизации и саморегуляции согласно педагогическим функциям в начальной школе, требований как педагогу, а также внутренних убеждений и субъектной позиции.

Эта сущность конкретизируется в следующих деятельностных характеристиках учителя начальных классов:

1) сформированность его профессиональной субъектности означает системную способность и всестороннюю готовность к успешной педагогической деятельности в начальной школе;

2) профессиональная субъектность учителя начальных классов – это его относительная внутренняя независимость в педагогической системе, в системе межсубъектных отношений в процессе реализации педагогических функций как субъекта педагогической деятельности в начальной школе;

3) профессиональная субъектность учителя начальных классов – это результат его профессионального самоопределения как педагога и субъекта педагогической деятельности в начальной школе;

4) профессиональная субъектность учителя начальных классов – это субъектная деятельность и поведение в процессе реализации компетенций как педагога и субъекта педагогической деятельности в начальной школе.

Таким образом, профессиональная субъектность учителя начальных классов – это целостное психическое образование в виде интегрального профессионально значимого качества, которое имеет структуру, обусловленную, с одной стороны, целями, содержанием, спецификой, средствами и результатами педагогической деятельности в начальной школе, а с другой – субъектным отношением, субъектной позицией и активностью, индивидуальностью и уникальностью конкретного учителя начальных классов.

Профессиональная субъектность учителя начальных классов включает, как правило, такие компоненты:

– рефлексивный (сформированность профессионального сознания и самосознания, что обеспечивает самоаналитическую и самооценочную деятельность; результат – знание самого себя как профессионального субъекта, т.е. субъекта педагогической деятельности; формирует субъектное отношение учителя к педагогической деятельности);

– ценностно-мотивационный (эмоционально-ценностное отношение, т.е. субъектное отношение к своей педагогической деятельности, мотивационная сфера педагогической деятельности; формирует субъектную позицию в педагогической деятельности и профессиональное самоопределение к педагогической профессии);

– поведенческо-деятельностный (сформированность педагогической культуры и компетентности, практического педагогического мышления, владение педагогическим опытом; формирует субъектное педагогически обоснованное поведение в педагогической среде);

– праксиологический (индивидуально-личностный, профессиональный и субъектный виды потенциала, которые обеспечивают успешную



профессиональную деятельность учителя начальных классов; формирует субъектный опыт и индивидуальный стиль педагогической деятельности);

- субъектные качества (автономность, ответственность, толерантность, рефлексивность, целостность, креативность, самооценność, *субъектная активность*, основными проявлениями которых являются осознанность, самопроизвольность, избирательность, адекватность, продуктивность, своевременность, интра- и интериндивидная направленность, включенность и обусловленность педагогической деятельности; формируют субъектные проявления учителя начальных классов в педагогической деятельности).

Неповторимая компоновка этих компонентов в одном учителе начальных классов и особенности их проявления в конкретной педагогической обстановке в процессе реализации педагогических функций в педагогической деятельности в начальной школе формируют уникальность и индивидуальность каждого отдельного учителя начальных классов, т.е. актуализируют его профессиональную субъектность как субъекта педагогической деятельности.

Основными психическими механизмами актуализации профессиональной субъектности учителя начальных классов и её реализации в практической педагогической деятельности выступают:

- профессиональное самоопределение, что является результатом саморефлексии, самооценки и самовосприятия как субъекта педагогической деятельности в начальной школе;

- субъектная позиция как субъекта педагогической деятельности. “Потребность в саморазвитии и самореализации, их возможность и способность к ним, изначально заложенные в человеке, объективно предполагают системную взаимосвязь и взаимообусловленность субъектности реализующегося в деятельности и реализующего деятельность субъекта и его способности осознавать свою активность. Такая взаимосвязь обуславливает наличие и обуславливается наличием особого психического свойства человека – субъективности, которая обеспечивает формирование системы отношений человека к себе, к деятельности, к себе в деятельности и т.д. В результате формируется субъектная позиция” [6, с. 9]; она играет системообразующую роль в структуре профессиональной субъектности, т.к. интегрально характеризует иерархию целей, принципиальные ценностные, содержательные, методические и результативные характеристики педагогической деятельности;

- субъектное отношение к профессии педагога и педагогической деятельности в начальной школе, которое формирует, в свою очередь, субъектное поведение учителя начальных классов в педагогической деятельности;

- субъектная регуляция педагогической деятельности как интегральное проявление его профессионального самоопределения, субъектной позиции, субъектного поведения в педагогической деятельности; А. А. Деркач так определяет субъектную регуляцию: “С развитием субъектности и формирова-

нием субъектной позиции целью человека становится не просто его саморазвивающееся Я, но и переход его Я на новый уровень благодаря осуществлению его вершинного Я в ходе реализации себя в социуме. При этом возможности и саморазвития, и самореализации человека определяются тем, насколько он способен к регуляции своей активности на субъектном уровне” [6, с. 9].

Безусловно, профессиональная субъектность учителя начальных классов сама по себе не появляется, а имеет определённые *этапы формирования, актуализации, развития, совершенствования и распада*.

*Первый этап* – это получение студентом высшего образования в педагогическом высшем учебном заведении. На этом этапе происходит становление профессиональной субъектности учителя начальных классов как педагога, которое представляет собой непрерывный и многосодержательный процесс активно-избирательного, инициативно-ответственного, конструктивно-преобразующего, а также и ситуативного отношения к себе как субъекту учебной и будущей педагогической деятельности.

Важнейшим психолого-педагогическим условием становления профессиональной субъектности студентов является их субъектная позиция, субъектное поведение и отношение сначала к учебной деятельности – на младших курсах – и к будущей профессиональной – педагогической деятельности – на старших курсах, которые определяют характер и динамику её формирования. Интегральный характер профессиональной субъектности учителя начальных классов заставляет искать психолого-педагогические условия её целенаправленного формирования, а также стимулирует изменения в образовательном процессе в направлении его полного соответствия потребностям субъектов учебной деятельности – студентов. Для этого учебная деятельность одновременно должна затрагивать ценностно-мотивационную, эмоционально-чувственную, когнитивную, деятельностную и рефлексивную сферы психики студентов, которые обеспечивают функционирование их “механизма отраженной субъектности” (В. А. Петровский) в учебном процессе.

Следовательно, без деятельности нет субъектности студента, которая формируется в творческой учебной деятельности и актуализируется в индивидуальном стиле педагогической деятельности учителей в начальной школе. В связи с этим профессиональную субъектность будущих учителей начальных классов целесообразно формировать в соответствии с основными идеями и положениями субъектно-деятельностного подхода, который, с одной стороны, способствует системному охвату всех элементов педагогической деятельности в начальной школе, а с другой – первично признаёт учителя как субъекта педагогической деятельности.

Субъектность и профессиональная субъектность – это качества, принадлежащие субъекту с позиций субъектного подхода, по мнению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, человек рассматривается как субъект совершенствования, опосредованного акмеологическими технологиями, и самосовершенствования, что предусматривает его высокую свободную самостоятельность и активность в выборе целей и эталонов [7].

Реализация основных требований субъектно-деятельностного подхода в процессе формирования профессиональной субъектности студентов – будущих учителей начальных классов в педагогическом университете предусматривает:

- гармонизацию основных – ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного – видов формирования студентов как субъектов педагогической деятельности в начальной школе;
- формирование ценностно-мотивационной сферы будущей педагогической деятельности студентов;
- формирование когнитивной сферы будущей педагогической деятельности студентов;
- формирование деятельностной сферы будущей педагогической деятельности студентов;
- формирование рефлексивной сферы будущей педагогической деятельности студентов;
- индивидуализацию и дифференциацию их профессиональной подготовки с учётом индивидуально-психологических особенностей, целей, ценностей, требований и особенностей будущей педагогической деятельности.

Безусловно, эти направления по содержанию, технологиям и методикам, формам и средствам реализации на разных курсах существенно отличаются, имеют свою специфику и результаты. В связи с этим можно выделить определённые подэтапы, которые представляют существенный интерес.

*Второй этап* начинается с практической педагогической деятельности в начальной школе, которая имеет свою динамику:

- практическое осознание своей профессиональной субъектности и её восприятие как субъектом педагогической деятельности в начальной школе;
- постепенное расширение самостоятельно выполняемых функций педагогической деятельности;
- переход от исполнительской тенденции воспроизведения социально одобряемых типичных образцов решения педагогических задач к индивидуальному стилю их решения, т.е. переход от типизации до индивидуализации своей педагогической деятельности;
- усиление вариативности действий при решении педагогических задач в типичных и нетипичных условиях педагогической деятельности;
- изменение и обогащение характера структурных и содержательных связей между элементами профессиональной субъектности как субъекта педагогической деятельности;
- усиление обращенности к собственному педагогическому опыту и субъектному потенциалу в сложных ситуациях педагогической деятельности, которые характеризуются разной вариативностью и неоднозначностью;
- повышение роли внутренне детерминированной и саморегулированной профессиональной активности в педагогической деятельности.

Безусловно, характер и содержание этой динамики у каждого учителя начальных классов индивидуальны и неповторимы, что и определяет типологию профессиональной субъектности: активно-творческий; самодостаточный; исполнительский.

**Выводы.** Основными условиями, способствующими развитию и совершенствованию профессиональной субъектности учителей начальных классов, являются:

– внутренние (основные): ценности и мотивы педагогической деятельности; рефлексивность; творческая активность; субъектный и профессиональный виды потенциала; наличие опыта самоопределения, самодетерминации, самоорганизации и саморегуляции своей педагогической деятельности; наличие опыта позитивных достижений в педагогической деятельности; социальный и практический интеллект;

– внешние (дополнительные): оптимальное соотношение сугубо исполнительных и инициативных действий учителя начальных классов в педагогической деятельности; поощрение его инициативности, самостоятельности и автономности при реализации педагогических функций в начальной школе; нормативная регламентация необходимости проявления субъектности согласно должностным компетенциям; стимулирование субъектного поведения; целенаправленное создание ситуаций, способствующих субъектному поведению и получению опыта автономной деятельности.

Перспективные направления исследования – обоснование методических основ формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

#### **Список использованной литературы**

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – Київ : Либідь, 2006. – С. 37–51.

2. Брушлинский А. В. Психология субъекта: Некоторые итоги и перспективы / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – Москва, 1999. – С. 30–41.

3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.

4. Волянюк Н. Ю. Емпіричні референти суб'єктності тренера-викладача / Н. Ю. Волянюк // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2004. – Т. VI. – Вип. 3. – С. 65–70.

5. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.

6. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология : научно-практический журнал. – 2015. – № 2 (54). – С. 8–22.

7. Журат Ю. В. Майбутній педагог початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності / Ю. В. Журат // Педагогічні науки: Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2011. – Вип. 59. – С. 126–131.

8. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров / В. В. Ягупов, Н. А. Крышталь, В. Н. Король // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 1. – С. 74–83.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

### **Бекірова А. Р. Формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів**

*У статті проаналізовано професійну суб'єктність майбутніх учителів початкових класів як проблему професійної педагогіки. Акцентовано на розкритті професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, охарактеризовано її сутність, зміст і основні показники, показано динаміку та основні етапи формування.*

*Зазначено, що сутність професійної суб'єктності вчителя початкових класів полягає в його позитивному відношенні до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності та самосприйнятті як її суб'єкта, а також в її самодетермінації, самоорганізації й саморегуляції згідно з педагогічними функціями в початковій школі, вимогами як до педагога, а також внутрішніми переконаннями й суб'єктної позиції.*

*Наголошено, що професійна суб'єктність учителя початкових класів включає рефлексивний, ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний і праксіологічний компоненти, а також суб'єктні якості (автономність, відповідальність, толерантність, рефлексивність, цілісність, креативність, самоцінність, суб'єктна активність, основними проявами яких є усвідомленість, мимовільність, вибірковість, адекватність, продуктивність, своєчасність, інтра- та інтеріндивідна спрямованість, включеність і зумовленість педагогічної діяльності; формують суб'єктні прояви вчителя початкових класів у педагогічній діяльності).*

**Ключові слова:** суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, формування.

### **Bekirova A. Formation Professional Subjectivity Future Elementary School Teachers**

*This article analyzes the professional subjectivity of future primary school teachers as a problem of professional education. Particular attention is drawn to the disclosure of professional subjectivity as an integral professionally important qualities, characterized by its nature, content and key performance indicators, it shows the dynamics and the basic stages of formation. The essence of professional subjectivity of primary school teachers is his positive self to himself as a subject of educational activities and self-perception of both its subject and in its self-determination, self-organization and self-regulation according to the teaching functions in primary school, the requirements of both the teacher and the internal beliefs and subjective position. Professional subjectivity primary school teachers includes reflective, value-motivational, behavioral-activity and praxeological components, and subjective quality (autonomy, responsibility, tolerance, reflexivity, integrity, creativity, self-worth, subjective activity, the main manifestations of which are awareness, spontaneity, selectivity, the adequacy, efficiency, timeliness, intra - and interindividnaya focus, involvement and conditionality of educational activities; form a subjective manifestation of a primary school teacher in pedagogical activity).*

*The article reveals that meaningful role in creation of necessary terms for the purposeful forming of teacher as subject of pedagogical activity belongs to the system of pedagogical education. In this connection the purposeful forming of primary school teacher as a subject of pedagogical activity in the process of professional pedagogical preparation is actual both in theoretical and practical aspects.*

*A professional subjectivity determines quality of professional, special and subjective preparedness of primary school teachers to pedagogical activity, characterizes their professional and subjective capacity and readiness for creative initiation and conscious adjusting of their pedagogical activity in accordance with the external and internal criteria of evaluation of their professional value, to expediency and efficiency of pedagogical activity at primary school.*

**Key words:** autonomousness, professional autonomousness, elementary school teacher, formation.

УДК 378:54

**Н. Я. ВОВЧАСТА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

## **ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА**

*У статті висвітлено низку питань професійної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів цивільної безпеки як цілісної системи.*

*Показано основні переваги використання системного підходу в галузі педагогічних явищ, а саме виникнення нових завдань, ініціювання напрямів пошуку подальших шляхів оптимізації.*

**Ключові слова:** професійна іншомовна підготовка, фахівець, цивільна безпека, система.

Ситуація у світі, зокрема в Україні, щодо небезпечних природних явищ, аварій і катастроф вважається складною. Тенденція зростання кількості надзвичайних ситуацій, важкість наслідків змушують розглядати їх як серйозну загрозу безпеці окремої людини, суспільству та навколишньому середовищу, а також стабільності розвитку економіки країни. Тому запобігання надзвичайним ситуаціям, ліквідація їх наслідків, максимальне зниження масштабів втрат і збитків, а головне – забезпечення захисту населення й територій у разі загрози та виникнення надзвичайних ситуацій перетворилося на загальнодержавну проблему та поставило перед системою освіти низку питань з підготовки фахівців для відповідної галузі.

Сучасний ринок праці потребує випереджальної підготовки фахівців на основі: прогностичної координації діяльності всіх ланок системи неперервної ступеневої освіти; тісної інтеграції навчання з виробництвом і наукою; створення навчально-науково-виробничих комплексів; виховання спеціалістів, які поєднують фундаментальні знання та ґрунтовну практичну підготовку; посилення індивідуального підходу; розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

Іншомовна підготовка є одним із засобів формування інтелектуального потенціалу суспільства, який в умовах глобалізації перетворюється на один із найголовніших факторів розвитку країни. Тобто іншомовна підготовка як невід’ємний компонент освіти не може функціонувати окремо від середовища, в якому вона розвивається. Освітні ж процеси в країні повинні відповідати соціально-економічним змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них. Проблема сталого розвитку української освіти, а отже, і її іншомовного сегменту, набуває особливої актуальності, оскільки зумовлює необхідність адаптації української освіти до загальноєвропейського освітньо-науково-культурного простору при збереженні та розвитку здобутків та пріоритетів національної системи освіти [8].

Реалізація державної політики у сфері цивільного захисту базується на постанові Кабінету Міністрів України “Про удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту” від 26.07.2001 р. № 874, положеннях Конституції України, законах України, нормативних актах Президента України та Кабінету Міністрів України, наказах Міністерства оборони України, ДСНС України, інших нормативно-правових актах у галузі освіти та у сфері цивільної безпеки тощо.

Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей передбачає володіння випускниками вищів сформованою мовною, мовленнєвою, соціокультурною та дискурсивною компетенціями на рівні B2 [2, с. 120], що передбачено Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, де зазначено, що “лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію” [6, с. 17]. Згідно з цими Рекомендаціями щодо рівня володіння іноземною мовою, студенти вищих навчальних закладів повинні “володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей” [6, с. 24].

У педагогічній літературі є значна кількість досліджень, пов’язаних із розвитком теоретико-методологічної бази професійної іншомовної підготовки студентів нелінгвістичних вищих навчальних закладів. Водночас якість володіння майбутніми фахівцями, зокрема сфери цивільної безпеки, іноземною мовою має бути набагато кращою. Це призводить до виникнення суперечності між соціальним замовленням суспільства на підготовку нового соціально-професійного типу особистості фахівця, де іншомовній підготовці відводять пріоритетну роль, та чинною її системою – консервативною, інерційною, з традиційними підходами до навчання іноземних мов, з недостатнім урахуванням світових освітніх тенденцій, з певною частиною викладачів, які ще користуються “минулим досвідом”, який не відповідає новому часу тощо. Тому темою дослідження обрано іншомовну підготовку студентів нефілологічних спеціальностей з позицій системного підходу.

**Мета статті** – висвітлити питання професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільної безпеки як цілісну систему.

Специфічні умови діяльності служб цивільного захисту характеризуються високим рівнем відповідальності, обмеженням часу на ухвалення рішення, пред’являють особливі вимоги до фахівців пожежно-рятувальної служби, спонукають постійно підтримувати й підвищувати рівень своїх професійних знань, умінь і навичок. Тому важливим завданням, що стоїть перед державою, є розвиток системи вищої галузевої освіти Державної служби надзвичайних ситуацій України.

З урахуванням розширення кола завдань у сфері цивільної безпеки виникла об'єктивна необхідність професійної іншомовної підготовки фахівців – сформовані вміння іншомовного професійного спілкування дають змогу фахівцеві цивільної безпеки повною мірою використовувати можливості сучасних іншомовних інформаційних джерел для підвищення свого професійного рівня, бути повноправним учасником діалогу із зарубіжними колегами, реалізувати свій професійний потенціал у міжнародних проектах тощо.

Поступальний розвиток професійної іншомовної підготовки в Україні викликаний інтеграційними процесами, розширенням міжнародного співробітництва, активізацією наукових і професійних обмінів тощо, тобто всіма процесами, актуальними для сучасного суспільного життя, для сталого розвитку. Такі позитивні зміни відбуваються і у сфері професійної іншомовної підготовки.

Аналіз фахової літератури, державних нормативних документів, різноманітних публікацій у пресі, он-лайн-видань тощо дає можливість це стверджувати. О. В. Хоменко узагальнила ці зміни [14, с. 1]: іноземна мова визнається мовою міжнаціонального, міждержавного спілкування; вивченню іноземних мов відводиться пріоритетна роль у забезпеченні практичної та професійної діяльності особистості в сучасному мультикультурному й мультилінгвальному світі; здійснюється реалізація раннього навчання іноземних мов з подальшим поглибленням їх вивченням у вишах; Міністерство освіти та науки, молоді та спорту України взяло курс на збільшення кількості іноземних мов, що вивчають у вищій школі, зокрема на перший план висувують китайську мову, мови Індії, Латинської Америки (2011 р.); запроваджується загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою як один із механізмів забезпечення якості іншомовної підготовки; запроваджують новітні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, зокрема дистанційне навчання іноземних мов; розробляють сучасні програми з практичного курсу іноземних мов для мовних і немовних освітніх закладів; створюють навчально-методичні комплекси для середньої школи, середніх професійних і спеціальних закладів, вищої школи, зокрема електронні підручники; конкретизовані концептуально значущі поняття “іншомовна освіта”, “мова для спеціальних цілей” (для реалізації професійно орієнтованого спілкування), “мова повсякденного спілкування”, “іншомовна комунікативна компетентність”, “професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність” тощо; вносять корективи в навчальні плани деяких немовних вищих закладів освіти з метою вивчення іноземних мов від першого по останній курси; введено обов'язковий вступний іспит з іноземної мови в магістратурі; роблять спроби забезпечити функціонування системи іншомовної підготовки в контексті міжкультурної парадигми, яка сприяє інтелектуальному розвитку особистості в процесі співставлення різних світоглядних систем; здійснено інтеграцію практично всіх провідних вищих навчальних закладів України в міжнародні програми; відбувається обмін студентами; в багатьох вишах спе-



ціальні курси читають закордонні викладачі; у деяких нефілологічних вишах України дипломи захищають іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою), що значно підвищує шанси випускників на ринку праці.

Наприклад, польський дослідник S. M. Siekierka [15, с. 122–127] у схемі “Профіль розвитку та формування студента-офіцера” наголошує, що при вивченні ІМ за професійним спрямуванням варто особливо увагу звернути на навчальний процес, оскільки студенти-офіцери – це група із специфічними умовами навчання. Вони не тільки щоденно вивчають теорію, а паралельно збагачуються практичним досвідом, при міжнародних тренуваннях чи співпраці часто стикаються з проблемою контакту та спілкування з представниками інших культур та звичаїв, власне знання мови потрібні для швидкого реагування та знання багатьох речей. Тому для підготовки студентів для професійної діяльності знання мови є важливими не тільки для особистісного спілкування та розуміння, а й для роботи в команді.

Так, у США Р. Adler досліджував питання культурної ідентифікації особистості, М. Вуган та М. Fleming – інтеркультурні перспективи навчання мови, М. Bennett – базисні концепти міжкультурної комунікації. Російські вчені ввели в науковий обіг низку понять, що наразі використовують для характеристики процесу міжкультурної взаємодії: Ю. М. Караулов увів поняття “мовна особистість”, Ю. І. Пассов – поняття “іншомовна грамотність”, В. В. Сафонова – “іншомовна соціокультурна компетенція”, П. В. Сисоев – поняття “полікультурна особистість” тощо. Українські методисти (О. Б. Бігич, С. Ю. Ніколаєва, Т. О. Пахомова, Н. К. Скляренко та ін.) розробляють концепцію та системи вправ для підготовки студентів до міжкультурної взаємодії. Однак праці цих дослідників стосуються майбутніх фахівців, які вивчають іноземну мову як фахову дисципліну.

У педагогічних дослідженнях зустрічаємося з такими компонентами іншомовної підготовки: зміст мовного матеріалу; поетапність і комплексність його засвоєння; змістові напрями іншомовної підготовки (згідно з якими іншомовна комунікативна компетентність передбачає сформованість: мовленнєвої компетентності, яка складається з низки компетентностей: в аудіюванні, в говорінні, у читанні, у письмі та перекладі/медіації; мовної компетентності – знання мовного матеріалу, рецептивних і продуктивних навичок його застосування; лінгвосоціокультурної компетентності, основними компонентами якої є соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності [9, с. 11–17]); знання культури країни, мову якої вивчають; розвиток мотивації вивчення професійно орієнтованої іноземної мови шляхом залучення студентів у проблемно-пошукову діяльність; організація педагогічної взаємодії через діалогову співпрацю викладача та студентів, орієнтовану на актуалізацію іншомовного й професійно-особистісного розвитку суб’єктів; розроблення та реалізація методики здійснення профільно-орієнтованої комунікації студентів, побудованої на основі інтеграції ігрових, задачних і евристичних методів навчання, що забезпечує індивідуальну траєкторію розвитку готовності до професійного іншомовного

спілкування в майбутніх фахівців цивільної безпеки; педагогічні умови, що враховують специфіку іншомовної підготовки, створення дидактичного й технологічного забезпечення процесу іншомовної підготовки; принципи наступності, послідовності, відповідності віковим та індивідуальним особливостям студентів, зокрема навчання іноземній мові з урахуванням їх когнітивних стилів; критерії та рівні володіння іноземною мовою; час, витрачений на оволодіння іноземною мовою; формування іншомовних компетенцій [10, с. 423–424], методи та форми пізнавальної активності [11, с. 424] (на аудиторних заняттях, інтернет-просторі, вивчення мови при дистанційному навчанні) тощо.

Проведений аналіз цієї проблеми показує наявність множини елементів, які функціонують у навчальному просторі, що під впливом системотвірного чинника (в нашому випадку – оптимізації професійної іншомовної підготовки) утворюють структуру, тобто об'єднання в педагогічну систему. Під системою розуміють “ціле, що складається зі з'єднаних частин, множини елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури” [7, с. 46]. Множина її властивостей та принципів: а) багатокомпонентність; б) упорядкованість, організація, структура [12, с. 280]; в) цілісність (тобто принципова незвідність властивостей системи до механічної суми властивостей усіх її елементів і навпаки); г) взаємна залежність кожного елемента від іншого; д) залежність властивостей елементів у системі від їх розташування; е) залежність поведінки системи від поведінки її окремих елементів, їх властивості та структури; є) взаємозалежність системи й середовища (залежність системи від чинників середовища, під впливом яких система виявляє й може змінювати властивості) [4, с. 44]; ж) ієрархічність; з) множинність описів) є притаманною й для системи контролю знань і вмінь студентів.

Водночас ця система є компонентом більш складних педагогічних систем, наприклад, системи управління якістю освіти [3, с. 10–15]. Системі професійної іншомовної підготовки треба розглядати, по-перше, як цілісну сукупність взаємопов'язаних елементів; по-друге – як одну зі складових усієї системи управління якістю освіти у ВНЗ.

Усі позитивні зміни, що відбуваються у сфері професійної іншомовної підготовки, потребують оптимізації всіх її елементів/компонентів і розгляду як цілісної системи. За своєю суттю – це процес вибору найкращого варіанта співвідношення між теоретично обґрунтованою іншомовною професійною підготовкою та педагогічною гіперсистемою.

Наголосимо, що формування оптимальної системи іншомовної професійної підготовки можливе лише для визначених умов, зокрема для конкретного професійного навчального закладу. Разом з тим, можливі альтернативні варіанти, які визначаються варіативними відхиленнями в діяльності навчального закладу: набором спеціальностей на певному етапі, кількістю студентів, матеріально-технічною базою навчального закладу тощо.

Конкретизуємо окремі елементи нашої системи:

- системоутворювальним фактором G, на думку Г. Н. Александрова [1, с. 134–149], є діяльність. У нашому випадку – це оптимізація професійної іншомовної підготовки – діяльність викладача, що стосується освітніх цілей та виражає формування знань, умінь, навичок. Освітні цілі належать до різних галузей знань. Знання про одне й те саме можуть мати якісні розбіжності. Наприклад, термін “dutchman” – мешканець Нідерландів (*німецька мова*); *waż złożony podwójne i zwinieły w harmonijkę* (*польська мова*); рукав, складений подвійно і скатаний гармошкою (*українська мова*);
- іншими елементами системи є принципи системного підходу, що мають певну значущість, зокрема в галузі системного аналізу педагогічних явищ [1, с. 134–149]:
  - принцип кінцевої цілі: абсолютний пріоритет кінцевої (глобальної) мети;
  - принцип єдності: сумісний розгляд системи як цілого та як сукупності частин (елементів);
  - принцип зв’язності: розгляд будь-якої частини разом з її зв’язками з оточенням;
  - принцип модульної побудови: виділення модулів у системі та розгляд її як сукупності модулів;
  - принцип ієрархії: введення ієрархії частин (елементів) і(чи) їх ранжування;
  - принцип функціональності: спільний розгляд структури та функції з пріоритетом функції над структурою;
  - принцип розвитку: облік змінності системи, її здатності до розвитку, розширення, зміни елементів, накопичення інформації;
  - принцип децентралізації: поєднання в прийнятих рішеннях і управлінні централізації й децентралізації;
  - принцип невизначеності: облік невизначеностей та випадковостей у системі.

Виявлена багатокomпонентність досліджуваного нами педагогічного явища та необхідність об’єднання різномірних елементів професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільної безпеки в певну цілісність передбачають використання системних прийомів, етапів, принципів тощо.

Тож основними концептуальними засадами формування системи є такі (розроблені на основі дослідження Л. І. Джулай [5, с. 111–112]):

1. Формування системи професійної іншомовної підготовки є процесом, який складається з окремих етапів, в основі яких лежать системні принципи, прийоми та методи.

2. Використання прийомів і методів системного підходу дає змогу відібрати необхідну кількість елементів для формування системи професійної іншомовної підготовки. Критеріями відбору елементів є її системот-

вірний чинник, який за своєю суттю є діяльністю – оптимізація професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери цивільного захисту.

3. Розташування елементів у системі та встановлення зв'язків між ними визначається властивостями, заданими системоутвірним чинником.

4. Специфіка функціонування кожного із елементів системи контролю дає можливість об'єднати їх у блоки (умови діяльності викладача, умови діяльності студента та елементи їх спільної діяльності).

5. Якість професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту залежить від ступеня реалізації вимог до діяльності викладача на всіх етапах вивчення іноземних мов у виші.

6. Рівень знань і вмінь майбутніх фахівців цивільного захисту залежить від якості організації їх діяльності на всіх етапах професійної іншомовної підготовки, урізноманітнення поєднання інтерактивних форм і методів вивчення іноземної мови.

7. Ефективне функціонування системи професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту є ознакою її цілісності та критерієм для її включення в систему управління якістю навчанням у якості її компонента.

Перебудова одного елемента системи іншомовної професійної підготовки вимагає відповідних змін (більш чи менш масштабних) у всіх інших інтегративних курсах системи, а також виявлення впливу проведених змін на педагогічну систему загалом.

Основною передумовою формування системи іншомовної професійної підготовки є теоретичне обґрунтування доцільності функціонування кожного окремого курсу, забезпечення координації системи іншомовної професійної підготовки із предметними навчальними курсами. Інтегративні та предметні курси, своєю чергою, мають формувати цілісну гіперсистему всіх навчальних курсів для конкретного типу навчального закладу.

**Висновки.** Таким чином, система іншомовної професійної підготовки є цілісною системою, наділеною властивостями, які якісно відрізняються від властивостей окремих навчальних курсів, що є, з одного боку, самостійним утворенням, а з іншого – елементом системи іншомовної професійної підготовки. Завдяки системному підходу окремі знання стають єдиною системою, що засвоюють учні на рівні глибинного осмислення та усвідомлення. Системне дослідження процесу розвитку системи професійної іншомовної підготовки в українському освітньому просторі допоможе зорієнтуватися в усвідомленні складних процесів розвитку теорії та практики, сприятиме вирішенню пріоритетних завдань удосконалення сучасної української професійної освіти. При цьому основними перевагами використання системного підходу в галузі педагогічних явищ є його наслідки – виникнення нових завдань, ініціювання нових напрямів пошуку подальших шляхів її оптимізації.

У подальших наукових розвідках плануємо дослідити окремі компоненти системи професійної іншомовної підготовки фахівців цивільної безпеки та їх взаємозв'язок.

#### Список використаної літератури

1. Александров Г. Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева // *Educational Technology & Society*. – 2000. – № 3. – С. 134–149.
2. Артюхова О. В. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії / О. В. Артюхова // *Педагогіка : наукові праці*. – 2011. – Вип. 161. – Т. 173. – С. 120–123.
3. Битинас Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // *Педагогика*. – 1993. – № 2. – С. 10–15.
4. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения / П. Я. Гальперин. – Москва : Знание, 1967. – 44 с.
5. Джулай Л. І. Система контролю знань і вмінь студентів медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Джулай. – Київ, 2005. – 260 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – Київ : Професіонал, 2004. – 208 с.
8. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. П. Мещанінов. – Київ, 2005. – 40 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
10. Омелянюк О. В. Оптимізація іншомовної підготовки студентів-економістів / О. В. Омелянюк, Т. М. Іщенко // *Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 21 лют. 2012 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ “Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана” ; редкол.: А. М. Колот, Т. В. Гуть. – Київ : КНЕУ, 2012. – Т. 2. – С. 422–424.*
11. Орлова Н. І. Методи і форми організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови / Н. І. Орлова, О. А. Феденко // *Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 21 лют. 2012 р. : у 2 т. / М-во освіти і науки України, ДВНЗ “Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана” ; редкол.: А. М. Колот, Т. В. Гуть. – Київ : КНЕУ, 2012. – Т. 2. – С. 424–426.*
12. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ : монография / В. Н. Садовский. – Москва : Наука, 1974. – 280 с.
13. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Воловец та ін. – Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕСС, 2003. – 212 с.
14. Хоменко О. В. Стан та проблеми іншомовної підготовки у вищій школі України [Електронний ресурс] / О. В. Хоменко // *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. – 2012. – № 6. – 5 с. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2012\\_6\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_6_14).
15. Siekierka S. M. Profil osobowy w nauczaniu języka obcego / S. M. Siekierka // *Kwartalnik Bellona / Ministerstwo Obrony Narodowej*. – 2008. – № 4. – S. 122–127.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

**Вовчаста Н. Я. Профессиональная иноязычная подготовка будущих офицеров гражданской защиты как целостная система**

*В статье освещен ряд вопросов профессиональной иноязычной подготовки будущих офицеров гражданской защиты как целостной системы.*

*Показаны основные преимущества использования системного подхода в области педагогических явлений, а именно возникновение новых проблем, инициирование новых направлений поиска дальнейших путей оптимизации.*

*Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, специалист, гражданская защита, система.*

**Vovchasta N. Professional Foreign Language Training of Civil Protection Officers as the Integrated System**

*Natural disasters such as earthquakes, tsunamis, and hurricanes can overwhelm an entire population of different parts of the Earth. Thousands of people can be injured or traumatized by the loss of family, friends, and homes. The task of our state is to prepare good specialists of Civil Protection who can protect survivors, give rapid medical care and coordinate emergency response. Intercultural communication is necessary for specialists of civil protection. They must know culture of the country in terms of behavior in order to be able to negotiate and to organize their activities properly. For specialists of civil protection it is essential to have some general idea about that reaction to be able to give psychological help, to evacuate people from the spot and rescue them.*

*Today, one of the important tasks which facing the state is training specialists of Civil Protection for the State Emergency Service of Ukraine (DSNS). The article highlights a number of issues of professional foreign language training of future officers of civil protection as an integrated system.*

*It was emphasized on a new, integrated system which endowed integrative properties that are qualitatively different from those of individual courses, and it is a part of its system. The article shows the basic advantages of system approach in the field of educational events, such as the appearance of new problems, tasks, finding new ways of further optimization of its system.*

*It is described that modern labor market needs proactively training specialists based on: prognostic coordination of all components of the system continuing Education and Lifelong learning; close integration of education with industry and science; forming educational, scientific and industrial complexes; training specialists with fundamental knowledge and good practice; strengthening of individual approach to the teaching; development of creative abilities of future specialists.*

*Key words: professional foreign language training, specialist, civil protection, system.*

УДК 378.12:17.02

А. О. ВОЛІК

кандидат медичних наук  
Класичний приватний університет

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ  
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки. Окреслено особливості прояву педагогічної етики. Розкрито зв'язок цих явищ з перспективами духовного розвитку фахівців. Визначено сутність і зміст процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.*

**Ключові слова:** професійно-етична компетентність, формування, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, процес фахової підготовки.

Практика сьогодення свідчить, що наразі гостро постала необхідність відновлення здоров'я українців, що виводить на порядок денний завдання з підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичної реабілітації, від яких залежить відновлення та покращення фізичних можливостей і якостей людини, підвищення функціонального стану її організму.

Спрямованість професійної діяльності фахівця-реабілітолога на кінцевий результат – активізацію інтелектуальних сил і професійних резервів нації, мобілізацію її психофізичних, духовних та трудових ресурсів – передбачає високий рівень сформованості професійної компетентності спеціаліста. Серед ключових компетентностей, якими має оволодіти майбутній фахівець з фізичної реабілітації, професійно-етична має пріоритетне значення.

Через це проблема підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації є актуальною.

Низка державних нормативно-правових документів підтверджує актуально-перспективний характер таких завдань. Насамперед, це: Закони України “Про фізичну культуру і спорт” (1993 р.), “Про підтримку олімпійського, параолімпійського руху та спорту вищих досягнень в Україні” (2000 р.), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2006 р.); Указ Президента України “Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2011 р.); Державна цільова соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 р. (2017 р.); Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010 р.); Конвенція про права інвалідів (2010 р.) тощо.

Значний внесок у вирішення проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації зробили Л. Бурцева, Г. Верич, А. Вовканич, А. Герцик,

О. Дубогай, В. Завацький, В. Кукса, В. Мухін, М. Романишин, Л. Сущенко, А. Фастівець.

Особливості реалізації компетентнісного підходу розкрито в дослідженнях українських і зарубіжних науковців (В. Байденко, В. Безрукова, В. Бондар, І. Зимня, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Остапчук, А. Хуторський, В. Яровий та ін.).

Феномен професійно-етичної компетентності став предметом наукових досліджень В. Гриців, О. Дубасенюк, І. Жадленко, В. Нагаєва, Н. Петренко, О. Слободянюк, Н. Шевчук.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць із цієї проблеми свідчить, що малодослідженими є деякі важливі питання, які стосуються особливостей формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки.

**Мета статті** – здійснити науково-теоретичний аналіз проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки.

Розглянемо детальніше характеристику ключових понять, що відображають сутність майбутньої професійної діяльності досліджуваних нами фахівців.

Так, Л. Сущенко [9, с. 28] представляє поняття “професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації” як процес надання особистості такого рівня професіоналізму, який забезпечить їй конкурентоспроможність на ринку праці й дасть змогу самостійно організувати фізичну реабілітацію в усіх ланках спортивного руху. Науковець пов’язує професійну готовність фахівців з фізичної реабілітації з їх професійною компетентністю, зазначаючи, що підготовка названих фахівців – це науково й методично обґрунтований процес формування професійної компетентності особистості, рівень якого буде достатнім для здійснення фізичної реабілітації в певному напрямі професійної діяльності [9, с. 277–278.].

Дослідники Г. Верич, Н. Соколова, В. Мухін, В. Язловецький визначають фізичну реабілітацію як процес, спрямований на всебічну допомогу хворим та інвалідам для досягнення максимально можливої при цьому захворюванні фізичної, психологічної, професійної, соціальної та економічної повносправності. Метою фізичної реабілітації є повноцінне відновлення функціональних можливостей різних систем організму та розвиток відповідних компенсаторних механізмів особистості для подальшої життєдіяльності.

На думку М. Романишина, основними завданнями фізичної реабілітації є: відновлення побутових можливостей хворого, тобто здатності до пересування, самообслуговування й виконання нескладної домашньої роботи; відновлення працездатності, тобто втрачених професійних навичок шляхом використання та розвитку функціональних можливостей опорно-рухового апарату; попередження розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності [6, с. 26].



З метою досягнення завдань у фізичній реабілітації використовують такі засоби, як: лікувальну фізичну культуру, спортивний масаж, фізіотерапію, механотерапію.

Відповідно, одним із найважливіших завдань сучасної професійної діяльності майбутнього фахівця-реабілітолога стає бездоганне виконання ним професійних обов'язків з урахуванням моральних принципів і норм із втіленням ідей етично орієнтованої педагогіки.

З огляду на те, що основним конструктом нашого дослідження є “професійно-етична компетентність”, розглянемо його складові детальніше.

Поняття “компетентність” (від лат. *competens, competentis* – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [7, с. 282].

Цей підхід реалізовано у Великому тлумачному словнику, проте з деякими змінами. Так, поняття “компетентний” характеризується як такий, що має достатні знання в будь-якій галузі, з чим-небудь обізнаний, тямущий; такий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований; такий, що має певні повноваження, повноправний, повновладний [2, с. 445].

В Енциклопедії професійної освіти (за ред. С. Батишева) пропонується таке визначення “професійної компетентності” – “це не тільки уявлення про кваліфікації (професійні навички, досвід діяльності, уміння та знання), але також опановані соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності” [13, с. 545].

У Законі України “Про вищу освіту” “компетентність” розглянуто як динамічну комбінацію знань, умінь 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].

Так, Л. Сущенко зазначає, що сучасні цивілізаційні зміни й тенденції розвитку пов'язані зі світовими ідеями модернізації освіти, адже в умовах приєднання України до Європейського освітнього простору перед вищими навчальними закладами постало завдання, що полягає в реформуванні вищої школи: перебудова процесу організації навчання; оновлення методології підготовки студентів з урахуванням світових тенденцій; формування системи цінностей через встановлення вагових коефіцієнтів (індикаторів) для обраних критеріїв; моніторинг; суспільна верифікація; побудова рейтингу; процедура участі студентів у процесі забезпечення якості освіти у ВНЗ; реалізація компетентнісного підходу, що є ключовим у процесі модернізації системи вищої освіти [8, с. 349–350].

Аналіз довідниково-енциклопедичних джерел довів складність, полікомпонентність і міждисциплінарність дослідженого поняття. У більшості випадків компетентність інтерпретують як обізнаність, ефективність, відповідність, володіння, результативність, успішність тощо.

З'ясування сутності цих категорій дає змогу *професійну компетентність* тлумачити як сукупність знань, умінь і навичок, певних особистісно-професійних якостей особистості, що сприяють реалізації професійного зростання фахівця.

Цікавитиме нас інший, не менш важливий аспект цієї проблеми – підходи науковців до проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців.

Зауважимо, що найвідоміша дослідниця проблеми етичного розвитку особистості вчителя Л. Хоружа розкриває етичну компетентність майбутніх учителів початкових класів як базову інваріантну складову їх професійно-педагогічної підготовки, необхідний елемент оволодіння професією, способами та прийомами вирішення фахових завдань на основі сформованих гуманістичних моральних принципів, норм педагогічної етики [10, с. 12].

У наукових доробках Б. Без'язичного етична компетентність майбутнього вчителя фізичної культури трактується як інтегрована, специфічна й динамічна якість, яка поєднує знання та вміння в галузі професійної етики й педагогічної деонтології, морально-вольові якості, моральні настанови й цінності [1, с. 55].

У дисертації, присвяченій формуванню етичної компетентності майбутніх учителів, її автор, С. Шулпін, констатує, що етична компетентність учителя – це поняття, що характеризується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі етики, певного набору особистісних якостей, що зумовлює готовність до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору [12].

Цікавого розвитку набула наукова теорія Н. Шевчук, у якій автор доводить: "...особливості етичного виховання в системі фахової підготовки фахівців повинні бути спрямовані на формування у них високих моральних якостей та усвідомленням відповідальності за результати своєї діяльності; ...професійна етика передбачає дотримання передусім загальнолюдських моральних норм і принципів, які розкриваються через поняття моральної свідомості" [11, с. 235, 240].

Згідно з поглядами О. Гринвальд, етична компетентність майбутнього фахівця – інтегрована характеристика особистості, що є сукупністю знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації та особистісних якостей, що сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм і вимог професійної етики [3].

За В. Курбатовим, етична компетентність – складне соціально-педагогічне утворення на основі інтеграції педагогічних знань, практичних умінь у галузі етики та певного набору особистісних якостей, що зумовлює готовність до етично адекватної поведінки в соціумі та ситуаціях морального вибору [5].

Таким чином, узагальнюючи наведені положення авторських концепцій і трактувань, з якими ми повністю погоджуємося, можна зауважити, що

в них акцентовано на динамічному втіленні в процес вищої професійної освіти морально-ціннісних норм і орієнтирів, як-от:

- етико-аксіологічна спрямованість освіти з ціннісними пріоритетами на моральну самовідданість особистості праці, розуміння значущості власної соціальної місії в суспільстві;
- глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності побудови власної професійної діяльності (під впливом швидкозмінюваних умов) на засадах трансцендентно-етичної педагогіки;
- смисложиттєва переорієнтація індивіда на інтеріоризацію ним духовно-моральних цінностей та етичний сенс професійної діяльності;
- формування якісно нової генерації майбутніх фахівців як носіїв і трансляторів моральних цінностей і норм.

Отже, проаналізувавши підходи науковців у світлі сучасного філософсько-педагогічного дискурсу, ми дійшли висновку, що конструкт “професійно-етична компетентність” розглядають у трьох пріоритетних аспектах: по-перше, це наявність теоретико-прикладних етичних знань і вмінь (аналітичних, прогностичних, рефлексивних, організаторських, проєктивних тощо); по-друге, досвід морально-психологічного вирішення професійних ситуацій і завдань різного рівня складності; по-третє, виконання професійної діяльності фахівця на засадах морального кодексу поведінки (моральна культура, етичні ставлення, етична поведінка, налаштованість на етичні стосунки).

Виходячи з того, що в своїй роботі ми вже визначилися з поняттями “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”, у контексті дослідження постає необхідність охарактеризувати конструкт “*професійно-етична компетентність майбутніх фахівців з фізичної реабілітації*”.

У контексті вирішення досліджуваної проблеми розуміємо це поняття як системно-структурне динамічне новоутворення, що інтегрує поліфункціональні знання, вміння, досвід, особистісно-професійні якості спеціаліста, систему духовно-моральних цінностей, які дають йому змогу під час проведення реабілітаційного втручання ефективно відновлювати стан здоров'я після захворювань і пошкоджень у пацієнтів згідно з етичними принципами та нормами.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати той факт, що для успішного формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки вкрай необхідно ампліфікувати освітній процес морально визначеним змістом навчання на основі засвоєння законів етичної професійної діяльності, спрямування вектора професійного навчання в площину формування морально-етичної культури, духовної цілісності особистості, її самовідданості професії, чуйності, людяності, доброзичливості, поваги до оточуючих.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні й розробленні концептуальних положень щодо проблеми формування профе-

сійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки.

**Список використаної літератури**

1. Без'язичний Б. І. Суть етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури / Б. І. Без'язичний // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 45. – С. 47–56.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Гринвальд О. Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Гринвальд. – Кемерово, 2011. – 23 с.
4. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1412707858770643>.
5. Курбатов В. В. Этическая компетентность студентов педагогического вуза в социально-педагогической работе с безнадзорными детьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Курбатов. – Москва, 2010. – 22 с.
6. Романишин М. Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Я. Романишин. – Рівне, 2009. – 286 с.
7. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – Київ : Наук. думка, 2000. – С. 680.
8. Сущенко Л. О. Стратегічні напрями модернізації системи вищої освіти в контексті європейського досвіду / Л. О. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 47 (100). – С. 347–353.
9. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л. П. Сущенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
10. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Л. Хоружа. – Київ, 2004. – 40 с.
11. Шевчук Н. В. Професійно-етична компетентність перекладача: понятійно-термінологічний аспект / Н. В. Шевчук // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : зб. наук. статей / М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 109. – С. 235–242.
12. Шульпин С. Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Е. Шульпин. – Курган, 1999. – 22 с.
13. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : АПО, 1998. – Т. 1. А–Л. – 568 с.
14. Cross-national Information and Communication Technology Policies and Practices in Education. Research in educational policy: local, national, and global perspectives. – TjPlomp. IAP, 2009. – 730 p.
15. Dimitrowa D. Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie / D. Dimitrowa. – Springer Verlag, 2009. – 240 s.
16. Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-sections>.

17. 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>.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

**Волик А. А. К проблеме формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов по физической реабилитации в процессе профессиональной подготовки**

*В статье осуществлен научно-теоретический анализ проблемы формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов по физической реабилитации в процессе профессиональной подготовки. Определены особенности проявления педагогической этики. Раскрыта связь этих явлений с перспективами духовного развития специалистов. Установлена сущность и содержание процесса формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов по физической реабилитации.*

**Ключевые слова:** профессионально-этическая компетентность, формирование, будущие специалисты по физической реабилитации, процесс профессиональной подготовки.

**Volik A. To the Problem of Formation of Professional and Ethical Competence of Future Specialists in Physical Rehabilitation in the Process of Vocational Training**

*The article deals with the scientific and theoretical analysis of the problem of the formation of professional and ethical competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of professional training; Specifics of the manifestation of pedagogical ethics; the connection of these phenomena with the prospects of the spiritual development of specialists is revealed; established the essence and content of the process of forming the professional and ethical competence of future specialists in physical rehabilitation.*

*The need for successful implementation of radical transformations, occurring in modern environment, actualize the problem of providing profound conceptual changes in the training of future specialists in physical rehabilitation that can solve professional tasks with high and stable efficiency on condition of mastering the system of skills and competencies, building their professional activities in compliance with moral and ethical standards. The content and features of professional and ethical competence of future specialists in physical rehabilitation have been specified.*

*The effectiveness and success of the formation of professional and ethical competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of professional training depend on the combination of knowledge, skills, experience, reflected in theoretical and practical training of future specialists; creation reflective and humanistic environment; enriching the learning process with the tasks of spiritual and moral content; internalization of value attitude of future specialists in physical rehabilitation to foster professional and ethical internalization of value attitude of future specialists in physical rehabilitation to foster professional and ethical activities; formation of high communicative culture level of future specialists in physical rehabilitation in the system of moral relations; the ability to self-improvement and self-development.*

**Key words:** professional and ethical competence, formation, future specialists in physical rehabilitation, process of vocational training.

УДК 377.8+371.134

Т. В. ГОРОБЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, викладач-методист

**В. А. ШКОБА**

викладач-методист

**І. В. МАЗУРОК**

викладач вищої категорії

Луцький педагогічний коледж

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” ДО ПРОВЕДЕННЯ СВЯТ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІД ЧАС ПРОБНОЇ ПРАКТИКИ

*У статті уточнено сутність поняття “педагогічна практика”. Окреслено зміст пробної педагогічної практики та розглянуто її завдання. Висвітлено види консультативної діяльності викладача-методиста й музичного керівника. Визначено терміни проведення пробних музичних занять. Сформульовано методичні рекомендації щодо етапів підготовки та проведення музичних свят під час проходження пробної практики студентами педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” в дошкільних навчальних закладах. Окреслено розподіл форм організації виховних заходів за групами. З’ясовано зміст поняття “форма виховання”.*

**Ключові слова:** пробна педагогічна практика, дошкільнята, музичний керівник, музичні свята, студенти-практиканти.

Входження України в європейський освітній простір передбачає підвищення значення самостійної роботи студентів у навчальному процесі та посилення ролі їх практичної підготовки. Саме тому роль педагогічної практики, яка виявляє якість підготовки фахівця, здатного в своїй професійній діяльності враховувати означені позиції, значно зросла.

Проблеми практичної діяльності людства, яка є основою всіх тлумачень поняття “практика”, досліджували представники різних галузей знань: філософії (В. Андрущенко, Г. Батіщев, В. Іванов, М. Каган, В. Кремень, Е. Маркарян, К. Маркс, В. Межуєв, В. Шинкарук та ін.); психології (В. Бродавська, В. Войтко, І. Патрик, В. Шапар, В. Яблонко та ін.); соціології (Г. Ареф’єва, Є. Біленький, В. Вільчинський, М. Каган, М. Козловець, О. Кравченко, В. Піча, Ю. Піча, І. Симонян, С. Харченко, Н. Хома та ін.)

Питання практичної підготовки майбутніх педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах детально розглядали представники педагогічної науки (О. Абдулліна, А. Бондар, Д. Гришин, В. Жигір, Н. Загрязкіна, І. Зязюн, Н. Казакова, У. Новацка, А. Петров, В. Розов, Н. Сас, С. Сисоєва, Т. Танько, В. Тарантей, С. Фрідман та ін.)

Сучасні науковці (А. Болгарський, Т. Бодрова, Л. Булатова, Ж. Дебеля, Л. Ісаєва, Г. Кондратенко, Г. Кожевніков, І. Пелячик, Л. Пічугіна, К. Тюребаєва, О. Щолокова) звертаються до дослідження проблем підгото-

вки студентів музичних факультетів педагогічних ВНЗ, організації та проведення педагогічної практики саме в загальноосвітніх школах із предмета “Музичне мистецтво”.

Дослідники А. Богуш, В. Литарь, Т. Левченко, М. Шуть та ін. аналізували питання методики ознайомлення дітей із довкіллям у дошкільних навчальних закладах, ігрової діяльності дошкільнят, організації свят і розваг у дитячому садку. Однак, на нашу думку, проблема саме підготовки до проведення свят та розваг студентами педагогічного коледжу відділення “Музичне виховання” під час пробної практики в дошкільних навчальних закладах досліджена недостатньо.

**Мета статті** – висвітлити методичні рекомендації щодо етапів підготовки та проведення музичних свят під час проходження пробної практики студентами педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” в дошкільних навчальних закладах.

Теорія та практична діяльність, перебуваючи в нерозривній єдності, постійно впливають одна на одну, тому що роль педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутніх музичних керівників неодноразова.

Педагогічна практика – вид практичної діяльності, але вона є і джерелом надбання теоретично-методичних знань, які здобувають студенти в процесі її проходження під час спілкування з викладачами-методистами педагогічного коледжу, музичними керівниками та вихователями дошкільних навчальних закладів.

Виробнича практика в ДНЗ майбутнього музичного керівника має комплексний характер, спрямований на активізацію знань і вмінь, містить величезний потенціал щодо розвитку різноманітних якостей майбутніх педагогів-професіоналів.

Із III курсу (V–VI семестри) студенти відділення “Музичне виховання” проходять практичну підготовку у формі пробних музичних занять як музичні керівники в дошкільних навчальних закладах один раз на тиждень, використовуючи і основний, і додатковий інструменти. Пробні музичні заняття в дошкільних закладах готують студентів до виконання обов’язків музичного керівника [4, с. 72]. На початковому етапі такого виду практики студентів розподіляють за групами, вони складають з методистом коледжу і музичним керівником ДНЗ план ПП на I півріччя (план II півріччя складають на початку наступного семестру) [7, с. 7–8; 8, с. 5–6].

Програма ПП коледжів пропонує студенту провести й проаналізувати музичні заняття (одне з них проводять з обов’язковим використанням додаткового інструмента), взяти участь у заняттях із фізкультури та ранкової гімнастики, вечорах розваг. Студенти-практиканти ведуть щоденник спостережень педагогічної практики та плани-конспекти музичних занять.

Під час такого виду практики студенти мають навчитися:

1) застосовувати на практиці отримані знання з фахових і психолого-педагогічних дисциплін; використовувати різноманітні форми, методи

та прийоми музичного виховання й розвитку дитини дошкільного віку; формувати в дитини основні знання з музичної грамоти;

2) навчати дітей виразному співу, різноманітним рухам під музику відповідно до її характеру;

3) формувати емоційні переживання дітей під час слухання музики та розвивати в них здібності до сприймання музичних творів;

4) навчати дітей прийомів гри на дитячих музичних інструментах;

5) вивчати особистість дошкільнят, їх загальний і музичний розвиток під впливом організованого педагогічного процесу;

6) створювати дружню атмосферу в колективі;

7) формувати активність у дітей;

8) планувати перспективну та щоденну роботу музичного керівника;

9) вести документацію музичного керівника.

На початку виробничої практики в ДНЗ студент спостерігає за організацією навчально-виховного процесу з музичного виховання [4, с. 71].

Перед проведенням музичних занять студентам-практикантам надають:

– консультацію *музичного керівника* щодо складання плану музичного заняття, вибору музичного репертуару, методів і прийомів роботи над кожним запланованим твором, особливостей та можливостей дітей обраної групи в різних видах музичної діяльності (музично-ритмічних рухах, співі, слуханні музики, ігровій діяльності);

– консультацію *керівника підгрупи практикантів* (викладача-методиста) щодо ведення конспектів запланованого музичного заняття, визначення методів і прийомів роботи над різними видами музичної діяльності дошкільнят під час проведення заняття, організаційних питань. Важливо зазначити, що саме керівник підгрупи (викладач-методист) здійснює контроль за ходом практики та оцінює її.

Під час проходження пробної практики студенти повинні також провести ранкову гімнастику та розваги. Багато часу в дошкільних навчальних закладах відводять на підготовку до свят. Практиканти повинні допомагати музичному керівнику та вихователям готувати дошкільнят до святкування сезонних заходів. Зазначимо, що під час проведення свята студенти беруть активну участь у ньому.

Важко організувати та провести сучасне свято без теоретичних знань режисерсько-постановницької та педагогічної складових святкових заходів.

Сучасний дослідник М. Шуть вважає, що педагогічна майстерність неможлива без активного застосування різноманітних форм виховної роботи. Форма виховання, на його думку, – це спосіб організації виховного процесу, що відображає внутрішній зв'язок його елементів і характеризує відносини педагогів і вихованців. Ефективність організаційних форм залежить від умілого використання методів досягнення визначених цілей усіма членами педагогічного колективу.

Зазначимо, що *форми організації виховних заходів* поділяють на три групи: масові, групові та індивідуальні. *Групові форми роботи* – це діяль-



ність гуртків, екскурсій, походи, групові виховні години тощо. *Індивідуальні форми виховної роботи* – це читання художньої літератури, колекціонування, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо. Дитячі свята організують на засадах класичної теорії драматургії. Вона заснована на законах, що вражають своєю математичною точністю та красою, основним з яких є закон гармонічної єдності (компонентів, частин тощо) [11].

Метою проведення свят у дошкільних навчальних закладах є:

- розвиток духовного та культосвітнього рівня особистості;
- формування любові до своєї країни та родини;
- ознайомлення з традиціями української нації та інших народів світу;
- сприяння успішній соціалізації особистості.

Дитяче свято має забезпечити формування в дітей уміння реагувати на прояви естетичного в мистецтві та житті; орієнтуватися в засобах художньої виразності різних видів мистецтва та вміти застосовувати їх у самостійній діяльності; проявляти особисту ініціативу та творчість; насолоджуватися участю у святковому заході.

Під час підготовки до проведення дитячого свята студент-практикант разом із методистом і музичним керівником визначають мету проведення свята, тему, назву, форму та план його організації; створюють сценарій, обирають ігри, розваги, готують концертні номери відповідно до змісту та часу проведення обраного заходу, розподіляють доручення та ролі; вирішують фінансово-економічні завдання, проводять поточні та генеральну репетиції, забезпечують оформлення приміщення та звуковий супровід заходу, вирішують питання щодо організації прийому гостей.

У процесі вищезазначеної діяльності важливо враховувати психологічні особливості дітей різних вікових категорій. Оптимальна тривалість святкових заходів для дітей молодшого віку становить 40–50 хв., для старшого віку – 50–60 хв. Кожен сценарій свята розробляють з урахуванням потенціалу музичного керівника, фізичного інструктора, хореографа, вихователів і батьків дошкільнят.

Під час підготовчого етапу роботи (створення костюмів та прикрашання святкової зали) бажано використати образотворчу діяльність дітей. Крім того, треба залучити штатного хореографа дошкільного закладу з метою підготовки ігрових пісень і танців.

Генеральну репетицію бажано провести в уже прикрашеній напередодні залі й у підготовлених яскравих та зручних костюмах, які зберігають у групах. Як правило, завчасно перевіряють технічні засоби та світлові прилади. Велике значення має психологічне налаштування дошкільнят і детальний розрахунок часу початку та проведення святкового дійства.

У підготовці й проведенні свят та ігор повинні бути задіяні всі діти обраної групи. Педагог має знайти кожній дитині певну роль відповідно до її здібностей. Під час підготовчого етапу важливо залучати батьків дошкільнят. Саме вони повинні допомогти своїм дітям виготовити запрошення,

афішу, костюми, елементи оформлення святкового приміщення. Дуже добре, коли всі члени сім'ї проявлять зацікавленість щодо майбутнього свята й будуть присутні на ньому.

За інструкцією, репетиції масових номерів (пісень, танців, музичних ігор та інсценувань) проводять на музичних заняттях. Робота творчих груп, як правило, відбувається на додаткових заняттях у другій половині дня (протягом 10–15 хв.). Генеральну репетицію організують за тиждень до свята.

Працюючи над створенням свята, важливо дотримуватися правил використання ігрових моментів. Під час вибору ігор треба враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей дошкільного віку. В період підготовки до гри пояснюють її зміст і правила. Організатори свята розподіляють дітей на команди заздалегідь.

Під час підготовчої роботи важливо врахувати фізичні можливості дошкільнят обраної групи. Не можна нехтувати дозуванням фізичних навантажень, які мають бути оптимальними й не викликати перевтоми.

Великого значення набуває вдалий вибір ведучого. Адже саме він корегує дії всіх учасників дійства. Ця особа повинна мати відповідний авторитет як у дітей, так і серед педагогічного колективу.

Зазначимо, що гра має бути зрозумілою для учасників, викликати в них захоплення, створювати ситуацію успіху та гарний настрій, розширювати знання та навички, набуті раніше.

Треба зважати на те, що велику роль під час проведення свята відіграє сюрпризний момент, який планують заздалегідь; тобто організатори заходу та батьки завчасно дбають про підготовку подарунків для дітей. Вони повинні бути безпечними для здоров'я та однаковими для всіх дітей. Такий момент повинен співпадати з кульмінацією свята та відбуватися в присутності всіх глядачів. Не треба забувати, що для дитини дошкільного віку надзвичайно важливе оприлюднення результатів її праці.

Процес організації дитячого свята передбачає створення сценарію. Сценарист заздалегідь розробляє концепцію, хід розгортання подій від початку до кінця, вигадує всілякі розваги та ігри. Стандартна форма запису п'єс давно відпрацьована й цілком задовольнить сценаристів-розробників дитячих свят. Усі епізоди (фрагменти) сценарію мають бути логічно побудованими, завершеними й вишикуваними за принципом зростання зацікавленості (інтриги) до головної кульмінації. Кульмінація має бути підготовленою, підведеною, а сюрприз – непередбачуваним для дітей [10].

До структури свята треба включати різні сюрпризні моменти, достатню кількість ігор, загадок і розваг (масових, інтерактивних). У реалізації сценарію беруть участь педагоги, діти та батьки. Зміст святкової казки повинен бути непередбачуваним. Під час свята не бажано планувати більше п'яти віршів, танців має бути три-п'ять, пісень – стільки ж.

У заході повинне відбутися одне велике диво (в головному кульмінаційному моменті), в результаті якого дитина отримує винагороду – подарунок за докладені зусилля в реалізації свята та його змісту.

*Основа дитячого свята – гра.* Під час святкової програми проводять комплекс ігор, які обирають відповідно до тематики та завдань заходу. Дитяче свято – це завжди моральний урок. Саме тому з метою забезпечення контрасту й розвитку конфлікту важливо разом із позитивними героями ввести в сценарій їх антиподи. Добро завжди повинно перемагати зло.

Не можна переоцінити роль *музики* в проведенні свята. Адже саме вона, залежно від завдань заходу, спроможна виконувати різні ролі. Крім естетичної самоцінності, музика виконує організуючу функцію у святах і розвагах, вказуючи та спрямовуючи діяльність дітей (спрямовуюча функція) чи поєднуючи дітей у діях, емоційних переживаннях, відкриттях (єднальна функція). Важливо продумати й використання декорацій, які орієнтують свідомість змісту свята [10].

Як правило, провідні ролі у святі виконують представники педагогічного колективу, адже саме вони ведуть за собою дошкільнят, допомагають їм орієнтуватися в переліку сюжетних подій, мають авторитет. Ми пропонуємо залучити до заходу й батьків (без примусу). Педагоги, які не беруть участі в сюжетно-рольовому дійстві на святі, мають перебувати з дітьми своєї групи. У святковій виступі треба залучати всіх дітей. Цього легко можна досягти передусім тому, що частина танців, ігор, хороводи передбачають колективне виконання. Крім цього, кожна дитина виступає індивідуально або з невеликою групою дітей в ансамблях.

Нагадаємо, що вручення подарунків має бути продуманим, урочисто підкресленим, піднесеним. В епілозі організатори свята виголошують загальну подяку всім дітям і публіці. Ведучий озвучує моральні цінності, які мали підтвердження у виставі, бажає нових творчих звершень.

Отже, у святі синтезовано багато видів мистецтва та діяльності: мовну, музичну, хореографічну, образотворчу, комунікативну. Творчі прояви дитини у святі відзначаються великою різноманітністю (вірші, мовний матеріал, пісні, танці, фокуси, паради, інсценування, театралізації тощо).

**Висновки.** Пробна педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі дає можливість студентам педагогічного коледжу відділення “Музичне виховання” спробувати себе в ролі музичного керівника, відшліфувати всі важливі для роботи з дітьми дошкільного віку професійні вміння та навички, вдосконалити свої здібності в спілкуванні з дітьми дошкільного віку, *навчитися проводити планові заходи.*

#### Список використаної літератури

1. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення шкільного свята / О. М. Ворожейкіна. – Харків : Основа, 2012. – 222 с.
2. Горбов А. С. Пишемо сценарій: поради фахівця / А. С. Горбов ; упоряд. О. Колонькова. – Київ : Шк. світ, 2010. – 112 с.
3. Горбов А. С. Постановка видовищно-театралізованих заходів / А. С. Горбов ; упоряд. О. Колонькова. – Київ : Шк. світ, 2010. – 128 с.

4. Горобець Т. В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Горобець. – Київ, 2012. – 310 с.
5. Левченко Т. Г. Тематичні тижні в ДНЗ / Т. Г. Левченко. – Харків : Основа, 2008. – 158 с.
6. Литарь В. М. Свята та розваги в дитячому садку / В. М. Литарь, І. О. Мараховська. – [Б. м.] : [Б. в.], 2010. – 165 с.
7. Програма педагогічних училищ. Педагогічна практика для спеціальності “Музичне виховання”. – Мукачеве : [Б. в.], 2009. – С. 20.
8. Програма педагогічних училищ. Педагогічна практика для спеціальності “Музичне виховання”. – Луцьк : [Б. в.], 2009. – С. 16.
9. Шуть М. М. Організація дитячих свят / М. М. Шуть. – Київ : Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
10. Сфера организации детских праздников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bezlich.com.ua/ua/svyata-ta-rytualy/22727047-0/sfera-nikolaj-shut-organizaciya-detskix-prazdnikov/>.
11. Використання елементів методики М. М. Шуть [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу: <http://garmoniya.mk.ua/articles/vikoristannya-elementiv-metodiki-mmshut.html>.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

**Горобець Т. В., Шкоба В. А., Мазурок І. В. Подготовка студентов педагогических колледжей отделения “Музыкальное воспитание” к проведению праздников в дошкольных учебных заведениях во время прохождения пробной практики**

*В статье уточнена сущность понятия “педагогическая практика”. Раскрыто содержание пробной педагогической практики и рассмотрены её задания. Представлены виды консультативной деятельности преподавателя-методиста и музыкального руководителя. Определены сроки проведения пробных музыкальных занятий. Сформулированы методические рекомендации относительно этапов подготовки и проведения музыкальных праздников во время прохождения пробной педагогической практики студентами педагогических колледжей отделения “Музыкальное воспитание” в дошкольных учебных заведениях. Проведено распределение форм организации воспитательных мероприятий по группам. Обозначено содержание понятия “форма воспитания”.*

**Ключевые слова:** *пробная педагогическая практика, дошкольники, музыкальный руководитель, музыкальные праздники, студенты-практиканты.*

**Гorobets T., Shkoba V., Mazurok I. Preparing Pedagogical Colleges Students of “Music Education” Department to Carry Out Holidays in Kindergartens during the Internship**

*The article examines a concept “practice” from the point of philosophy view.*

*The article deals with the question of the practical training of future pedagogical preparation at higher educational establishments by the representatives of pedagogical science.*

*The problem of students preparation of musical faculties of pedagogical universities is studied. The organization and realization of pedagogical practice of the “musical art” at school is investigated.*

*The revisions of modern researchers are illuminated in relation to methodology of children acquaintance with an environment in preschool educational establishments, play activity, fests and entertainments in the preschool educational establishments.*

*The aim of the article highlights methodical recommendations in relation to the stages of preparation and realization of musical fest and entertainments during practice session in pedagogical college students of “musical education” department in preschool educational establishments.*

*A concept “pedagogical practice session” is exposed. The time of passing practice session is outlined. The consultancy of tutor-supervisor and music tutor is highlighted. The content of the term “Form education” is discovered.*

*Forms of educational activities organization is achieved (mass, group and individual).*

*Stages of children fest preparation are highlighted. Student trainees with the supervisor and music tutor denote the aim of fests carry out; they conduct the topic, name, form and plan; prepare performances; distribute roles. Rules of game use during children fests are studied. The role of game and music is determined. The structure of fest in preschool educational establishments is highlighted.*

**Key words:** *experimental practice session, preschool children, musical tutor, music fests, student trainee.*

УДК 378:7.012(045)

**Н. В. ДЕРЕВ'ЯНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Хортицька національна академія, м. Запоріжжя

## **ЕТНОДИЗАЙН ЯК КУЛЬТУРНА НАСТАНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

*У статті розглянуто феномен етнодизайну як культурної настанови формування професійного мислення майбутніх дизайнерів. Представлено педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки з урахуванням надбань національної культури. Наведено шляхи корегування змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів з метою формування в них знань з етнодизайну, а також з метою розвитку всіх компонентів професійного дизайнерського мислення та професійно-особистісних властивостей, які забезпечують етнологічне самопізнання та самоідентифікацію майбутніх фахівців-дизайнерів.*

**Ключові слова:** етнодизайн, етнологічне самопізнання, дизайн-освіта, професійне мислення, професійна підготовка, майбутні дизайнери.

В умовах сучасної глобалізації актуальною є проблема збереження та відродження етнічної багатоманітності та самобутності народів. Становлення національної дизайн-освіти, зорієнтованої на розвиток творчої особистості, вихованої на гуманістичних цінностях з урахуванням надбань національної культури, має здійснюватися, крім іншого, на засадах етнодизайну. Як зазначив В. Кремень, у розвитку освіти України відбувається поступовий перехід від “безнаціональної” унітарної підготовки особистості до етнічно диференційованої [2, с. 20].

Етнодизайн як культурна настанова набуває своєї значущості тільки за умов забезпечення національною освітою безперервної передачі кращого досвіду минувшини народу від покоління до покоління. І тільки таким чином дизайн-освіта, вбираючи в себе світові культурні цінності та спираючись на власні етносубстанції, забезпечить формування етнічно диференційованого фахівця-дизайнера, сповненого почуття причетності до культури українського суспільства. І тільки в процесі професійного становлення та розвитку, побудованого на засадах етнодизайнерства, відбувається формування етнологічного професійного мислення майбутніх дизайнерів.

**Мета статті** – дослідити феномен етнодизайну як культурної настанови формування професійного мислення майбутніх дизайнерів, представити педагогічні умови формування професійного мислення майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки на засадах етнологічного самопізнання з урахуванням надбань національної культури.

Дизайн як засіб художньо-естетичного перетворення дійсності, що охоплює практично всі сфери людської діяльності, наразі стає інтегративно-комунікативним компонентом усієї системи технологічної освіти України. Зважаючи на це, необхідно створити умови для саморозвитку україн-

ської дизайн-освіти й науково обґрунтувати шляхи розвитку дизайну на засадах української етнокультури. Культурною настановою в змісті професійної підготовки майбутніх дизайнерів, на нашу думку, має стати етнодизайн.

Під терміном “етнодизайн” ми, спираючись на дослідження А. Бровченко [1], Л. Корницької [3], П. Татаївського [4], розуміємо один із аспектів сучасного дизайну, в якому відбувається трансформація етнічних елементів декоративно-ужиткового мистецтва в сучасний дизайн-продукт. А з погляду дизайн-освіти етнодизайн – це проектна діяльність зі створення сучасних об’єктів середовища людини на засадах культури декоративно-прикладного мистецтва. Вироби ДПМ відповідають основним вимогам дизайну – естетика та утилітарність – і розраховані на формування гармонійного середовища існування людини. Сам процес декоративно-прикладної творчості тісно стикається з питаннями формування художнього смаку, проектної культури та професійного мислення дизайнерів.

За визначенням соціологічного словника, етнологічне самопізнання – це усвідомлення індивідами приналежності до певної етнічної спільності як соціально-економічної та політичної організації. Вивчення етнодизайну як культурної настанови з осмислення культурної ідентичності дизайну, що означає, з одного боку, проникнення проектної свідомості в глибинні шари національної культури, а з іншого – його відкритість до сприйняття цінностей інших культур, відкриває нові аспекти у формуванні професійного мислення дизайнерів у світлі етнологічного самопізнання, самосвідомості та самостабілізації. Врахування ідеї етнодизайну в процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів вимагає пошуку нових педагогічних умов формування професійного мислення.

Однією з педагогічних умов, які забезпечують формування професійного мислення майбутніх дизайнерів на засадах етнодизайну, є орієнтація змісту професійної підготовки на формування проектної культури з урахуванням етнічної складової. Зміст професійної підготовки майбутніх дизайнерів має бути скорегований з метою формування в них знань з етнодизайну. Навчальні дисципліни напряму “Дизайн” мають бути спрямовані на формування всіх компонентів професійного дизайнерського мислення, а також на ті професійно-особистісні властивості, які забезпечують етнологічне самопізнання майбутніх фахівців. Причому механізми етнологічної самоідентифікації та самостабілізації повинні бути наскрізним, починаючи з першого й до останнього курсів навчання.

Першим напрямом корегування змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів ми визначаємо орієнтування навчальних дисциплін на активізацію мотиваційних структур студентів – формування мотивації етнологічного самопізнання загалом і розвитку професійного етнологічного мислення зокрема.

Власний досвід викладання вказує на орієнтування студентів тільки на сучасні західні зразки дизайну. Незнання народних майстрів, невміння

вміло вписати етнозразки в сучасне середовище, відсутність навичок роботи в галузі народних ремесел породжує монотонні космополітичні проекти. Формування професійного мислення дизайнерів відбувається практично не спираючись на культурно-побутові особливості, матеріальну та духовну культуру нашої нації. Отже, при внесенні тем з формування професійного мислення майбутніх дизайнерів ми запропонували теми, що базуються на етнографічних особливостях українців.

Зорієнтування навчальних дисциплін на активізацію мотиваційних структур студентів – це формування мотивації професійного саморозвитку загалом і розвитку професійного етнологічного мислення зокрема. Розглядаючи зміст мотивації професійного навчання та професійного розвитку студентів, учені виділяють дві групи мотивів: 1) мотиви, пов'язані зі змістовою стороною навчання (мотивація навчальним змістом), які базуються на потребі в нових враженнях; 2) мотиви, пов'язані із самим процесом навчання (мотивація процесом), які базуються на потребі в активності. Отже, мотивація професійного розвитку та формування етносвідомого професійного мислення майбутніх дизайнерів має забезпечуватися як мотивацією навчальним змістом, так і мотивацією процесом.

Так, для формування мотивації професійного саморозвитку на засадах етнодизайну в студентів у аспекті становлення професійного мислення доцільно використовувати такі методи. Поряд із вивченням творчості видатних дизайнерів сучасності (мотивація змістом) впроваджувати аналіз творів народних майстрів, досліджуючи можливий хід їх інтуїтивного професійного мислення. Наприклад, аналіз чудернацьких яскравих робіт М. Приймаченко, автентичного зв'язку з природою К. Білокур, П. Хоми, уманських розписів сестер Гуменюк, петряківки Ф. Панко, Т. Пати та ін. Знання біографії та професійного розвитку видатних майстрів майбутні дизайнери приміряють на себе, порівнюють власні думки з поглядами майстрів національного масштабу та, відчуваючи себе успішними й відомими, проектують власний професійний шлях.

Мотивація процесом відбувається шляхом виконання практичних завдань із вивчення народних промислів. Основний акцент роблять не на вивченні техніки та виконанні самого виробу, а на проектуванні сучасного дизайнерського об'єкта з використанням народної техніки. Адже не обов'язково вміти робити петриківський розпис, знати технологію гаварецького посуду чи вміти вишивати гульським хрестиком – значно краще це зроблять народні майстри, але необхідно вміти спроектувати сучасний дизайнерський образ із залученням виробів і технік ДПМ, у якому прослідковується органічний зв'язок народного, оригінального, утилітарного.

Ефективним прийомом розвитку мотивації є аналіз робіт студентів, у яких використано народні традиції. При цьому значну увагу необхідно приділяти саме мисленнєвому процесу: трансформації думки від передпроектного аналізу народного зразка крізь ескізи проектних рішень до ди-



зайн-проекту та тих мисленневих прийомів, операцій, які застосував автор для досягнення результату.

Другим напрямом корегування змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів є зорієтування змісту навчальних дисциплін на усвідомлення майбутніми фахівцями сутності професійного етнологічного мислення дизайнера в системі професійних якостей фахівця.

Так, у межах таких навчальних дисциплін, як “Процес дизайн-проекування”, “Теорія та методика дизайну”, “Історія ДПМ і дизайну”, необхідно, виходячи з особливостей дизайн-діяльності, розкрити зміст професійного мислення майбутнього дизайнера, місце та роль у системі його професійної компетентності.

Особливе місце в змісті цих дисциплін має зайняти розкриття сутності етнологічного мислення дизайнера. Отже, в зміст навчальної дисциплін “Теорія та методика дизайну” ми внесли такі теми: “Основи теорії професійного мислення дизайнера”, “Сутність етнологічного мислення дизайнера”, “Особливості творчого та інтуїтивного мислення”. Причому важливо, на нашу думку, більш детально розглянути проблему творчого та інтуїтивного мислення (їх механізми та чинники, умови розвитку).

Метою перших двох тем є формування у студентів професійних знань щодо змісту таких феноменів: професійне мислення фахівця та етнологічне мислення дизайнера; специфічні особливості дизайнерського мислення, змістовна та процесуальна складові етнологічного мислення дизайнера, критерії розвитку етнологічного мислення фахівця.

Третя тема “Особливості творчого та інтуїтивного мислення” розкриває сутність інтуїтивного підсвідомого мислення, яке притаманне народним майстрам. Адже не секрет, що, виконуючи будь-який дизайнерський виріб, дотримуючись законів композиції, кольорознавства й формоутворення, маючи навички з рисунку та живопису, не завжди вдається створити образ, який зупиняє споглядача та залишається в пам’яті. Інтуїтивне мислення передбачає безпосереднє проникнення в сутність явища, миттєве й чітке розуміння закону або принципу; процесуально воно характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, малою усвідомленістю. Народний майстер не усвідомлює, як прийшов до розуміння або відкриття, працює інтуїтивно – саме цю властивість необхідно запозичити для формування професійного мислення дизайнера.

Практичне заняття із зазначеної теми спрямоване на формування та розвиток таких умінь майбутніх дизайнерів, як: свідоме використання методів візуалізації: візуальне порівняння, візуальне диференціювання та інтегрування, встановлення візуальних аналогій, візуальне перегруповання, візуальний синтез, візуальний аналіз, візуальне абстрагування зразків декоративно-прикладного мистецтва. Під час практичного заняття студенти мають здійснити самодіагностику рівня розвитку етнологічного мислення на прикладі аналізу семантики народних образів і мотивів.

Самостійна робота з цієї теми передбачає виконання студентом дизайнерського проекту на тему “Етносвітильник” з обов’язковою покроковою фіксацією (внутрішнім проговоренням) власних думок у процесі проектування.

Третім напрямом корегування змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів є включення до самостійної роботи студентів особливих методів, спрямованих на розвиток їх етнологічного мислення.

Так, до самостійної роботи студентів з дисципліни “Теорія і методика дизайну” з теми “Методи дизайн-проекування” було внесено завдання на вивчення евристичних методів на прикладі тем етнодизайну. Запропоновано виконання робіт на чотири види синектичних аналогій, у яких за основу взяти зразки декоративно-прикладного мистецтва. Так, пряма аналогія – це запозичення форм, далеких від об’єкта проектування; вона була представлена в завданні “Етнокафе”. Для вивчення особистої аналогії було запропоновано завдання “Я – Котигорошко”, яке передбачає вживання в образ об’єкта, який розглядається. Символічна аналогія – знаходження короткого опису завдання об’єкта у формі поєднання прикметника та іменника, які як парадокс характеризують сутність об’єкта; вона представлена в завданні “Український слон”. Фантастична аналогія передбачає пошук вирішення завдання у фантастичній літературі, а також викладення об’єкта в термінах казок, легенд, міфів, тому було запропоновано виконати проект житлового приміщення “Яйце-райце”.

З дисципліни “Основи дизайн-графіки та шрифти” до самостійної роботи студентів з теми “Декоративні імпровізації шрифту” було доцільно внести таке завдання: виконати літери з різноманітних матеріалів – з глини, з солоного тіста, виплести в техніці гачку, вирізати з дерева тощо. Це стимулює вивчення ДПМ та підказує нові несподівані форми й рішення письмових знаків, які можуть бути надалі використані при створенні логотипів.

З предмета “Фірмовий стиль” було передбачено завдання створити фірмовий персонаж власної студентської групи на основі символів та елементів народної писанки й доповнити його слоганом. Використання елементів, а не просте вивчення й перерахування символів, швидше нотується й запам’ятовується студентом і надає більше можливостей у подальшому проектуванні. Слоган пояснює та підкреслює образ групи й розкриває концепцію проектування.

З дисципліни “Композиція” за темою “Асоціація” завданням до самостійної роботи студентів стало породження ними слухових або нюхових асоціацій з подальшою трансформацією їх у візуальний контекст. Наприклад, поряд зі створенням асоціації на шум дощу та аромат кави, було створено асоціативні композиції (без зображення предметів, тільки за допомогою ліній, плям, кольору, текстури) під час прослуховування народної музики, яка цікаво трансформувалася у візуальний образ.

За темою “Декоративний портрет” у практичній роботі щодо виконання портрету людини з елементів предметного світу “Майстриня”, “Гон-

чар” необхідно виконати портрет людини з елементів побуту, які характеризують народне ремесло. Це завдання побудоване на прикладі робіт італійського художника Д. Арчимбольдо. Завдання стимулює розвиток проектно-образного мислення студента, водночас конкретизуючи етнографічність образу.

У процес навчання дисципліні “Кольорознавство і живопис”, яка відрізняється більш споглядальним характером і виявляє художні навички студента (вміння “змальовувати” з натури, суб’єктивне бачення кольору), а не аналітичні, які властиві дизайнерам, були внесені завдання на образну стилізацію натюрморту в стилістиці М. Приймаченко, К. Білокур. Студент обирав творчість відомого народного майстра, аналізував його манеру виконання, стилістичні особливості та намагався виконати аудиторний натюрморт у стилі обраного майстра. Вибір майстра для наслідування вимагав, крім аналізу його стилістики, також певних рефлексивних роздумів, співставлення власного світогляду з поглядами обраного майстра.

**Висновки.** Становлення національної дизайн-освіти, зорієнтованої на розвиток творчої особистості, вихованої на гуманістичних цінностях з урахуванням надбань національної культури, має здійснюватися на засадах етнодизайну. Етнодизайн як культурна настанова формування професійного мислення майбутніх дизайнерів відкриває нові аспекти у формуванні професійного мислення дизайнерів у світлі етнологічного самопізнання, самосвідомості та самостабілізації. І тільки в процесі професійного становлення та розвитку, побудованого на засадах етнодизайнерства, можливе формування професійного мислення етнічно диференційованого фахівця-дизайнера.

#### **Список використаної літератури**

1. Бровченко А. І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. І. Бровченко. – Київ, 2011. – 21 с.
2. Кремень В. Гідну відповідь викликам ХХІ століття / В. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 2–4.
3. Корницька Л. А. Використання елементів етнодизайну у підготовці фахівців швейного профілю / Л. А. Корницька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 4. – С. 82–92.
4. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.01.03 / П. М. Татіївський. – Київ, 2002. – 23 с.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

#### **Деревянко Н. В. Этнодизайн как культурная установка формирования профессионального мышления будущих дизайнеров**

*В статье рассмотрен феномен этнодизайна как культурной установки формирования профессионального мышления будущих дизайнеров. Представлены педагогические условия формирования профессионального мышления будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки с учетом достижений национальной культуры. Приведены пути корректировки содержания профессиональной подготовки будущих дизайнеров с целью формирования у них знаний по этнодизайну, а также с целью раз-*

*вития всех компонентов профессионального дизайнерского мышления и профессионально-личностных качеств, которые обеспечивают этнологическую самоидентификацию будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** *этнодизайн, этнологическое самопознание, дизайн-образование, профессиональное мышление, профессиональная подготовка, будущие дизайнеры.*

**Derev'yanko N. Ethnic Design as the Cultural Setting of Formation of Professional Thinking of the Future Designers**

*Ethnic design as cultural attitude formation of professional thinking of future designers opens new dimensions in the formation of professional thinking designers in the light of ethnological self-consciousness and self-stabilization. It is only in the process of formation and development, based on the ethnic design possible formation of professional thinking ethnically differentiated professional designer.*

*Pedagogical conditions of formation of professional thinking of future designers based on ethnic and cultural identity presents in the article. Direction by adjusting of content in the professional training of future designers to shape and for the propose of ethnological development of self-knowledge, self-organization and stabilization.*

*One of the pedagogical conditions that ensure the formation of professional thinking of future designers based on ethnic design is orientation training content design culture on the formation, taking into account the ethnic component. The content of training future designers must be adjusted to form their knowledge of ethnic design. Design disciplines should be aimed at the development of all components of professional design thinking, as well as those of professional and personal properties which provide self ethnological future professionals. At the same ethnological mechanisms of self-identification and self-stabilization be a through must be cross-cutting beginning from the first to the last course.*

*Directions of the adjusting the content of training future designers are: the content of training future designers we define orientation disciplines at enhancing students motivational structures; orientation content of subjects for the realization of future specialists professional ethnological thinking of designer for professional quality expert; inclusion ethnological thought of special techniques of independent work of students at the development of.*

**Key words:** *ethnic design, ethnological self-knowledge, design education, professional thinking, professional training, future designers.*

УДК 378.147:796.071.43

**І. В. ЄВСТІГНЕЄВА**кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
Класичний приватний університет**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ  
ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті зазначено, що важке й суперечливе утвердження інноваційних підходів у вищій фізкультурній освіті поступово призвело до необхідності оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійної діяльності. Наголошено, що сучасний спорт вимагає неабияких здібностей від тренера: він повинен володіти всім арсеналом сучасних знань, враховувати психологічні, соціальні, матеріально-технічні та всі інші аспекти підготовки спортсмена, адже успіхи спортсменів багато в чому залежать від особистості тренера – його знань, педагогічного таланту, авторитету, волі, здатності до творчого узагальнення.*

**Ключові слова:** практика, специфіка практичної діяльності, професійна підготовка, сучасний спорт.

Освітньо-професійною програмою підготовки фахівця за фахом передбачено практику, від змісту, форм і методів якої значною мірою залежить ефективність його майбутньої науково-педагогічної діяльності. Однак організація та методичне забезпечення тренерської практики у вищих навчальних закладах на рівні підготовки магістра мають певні суперечності.

Передбачено, що на загальноєвропейському рівні напрями підготовки вчителя продовж найближчих років будуть координувати єдині документи, прийняті настановною конференцією освіти країн – членів Ради Європи (Любляна, Словенія, 2010 р.).

Позицію України в питаннях модернізації освіти, підготовки педагогічних кадрів засвідчив форум міністрів освіти Європи “Школа XXI століття: Київські ініціативи” (Київ, 2011 р.).

В аспекті тенденції підготовки вчителя для “нової освіти Європи” в національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед основних завдань педагогічної освіти наголошено на модернізації діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, у тому числі й шляхом інтеграції традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікативних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності [1].

Вирішення цих суперечностей потребує пошуку більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців із спорту, особливо до роботи з юними спортсменами, використання основних засобів навчання в професійній діяльності, переосмислення організаційно-методичних умов, мети, змісту, функцій і завдань професійної підго-

товки у вищих навчальних закладах України згідно з вимогами сучасної парадигми освіти.

Згідно з Конституцією України та правовими нормами, основною метою вищих навчальних закладів є підготовка провідних фахівців у різних сферах діяльності. Не є винятком і вищі навчальні спортивні заклади, завдання яких – забезпечення педагогічної науки здібними спеціалістами з фізичної культури та спорту.

В основі розвитку нової системи вищої освіти покладено сучасні технології навчання: Інтернет, технології електронної комунікації (е-пошта, чати, Skype тощо), комп'ютерні навчальні програми, web-технології, кейс-стаді (навчання з використанням реальних ситуацій), проєктивна технологія навчання, що передбачає навчання в процесі участі в конкретному проєкті тощо, але, на нашу думку, основною підготовкою є практична діяльність майбутніх тренерів.

Теоретичний аналіз основних визначень за означеною проблемою показав, що поняття “практика” дослідники здебільшого розглядають як специфічну людську форму життєдіяльності, спосіб буття людини у світі; цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність людей, змістом якої є перетворення природи та суспільства [3; 7]. Практику майбутніх тренерів (педагогів) науковці визначають як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів; сполучну ланку між теоретичним навчанням студента та його майбутньою самостійною професійною діяльністю; складову психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями та навичками.

Узагальнення запропонованих визначень дало нам змогу розглядати тренерську діяльність магістрів вищої школи як важливу складову їх професійної підготовки, спрямовану на закріплення та реалізацію в умовах вищого навчального закладу набутих предметних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань, навичок і вмінь, необхідних для майбутньої науково-педагогічної діяльності; як засіб творчого розвитку, саморозвитку та самореалізації майбутнього науково-педагогічного працівника, формування в нього морально-етичних і професійних якостей та готовності до інноваційної науково-тренерської діяльності.

**Мета статті** – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити на різних рівнях майстерності тренера провідні компоненти структури його діяльності.

Українські реформатори вищої школи розглядали: питання визначення філософських і світоглядних засад майстерності тренера (В. П. Андрущенко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Д. В. Табачник, П. Ю. Саух та ін.); методологію професійної освіти фахівців різних галузей (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка та ін.); концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (О. Ю. Ажиппо, П. Б. Джуринський, Р. П. Кар-

пюк, Р. В. Клопов, Є. Н. Приступа, Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян та ін.); науково-методичні засади здоров'язбережувальної діяльності (В. П. Горащук, О. Д. Дубогай та ін. [7]).

Аналіз професійної підготовки фахівців до тренерської діяльності в провідних країнах дає підстави зробити висновок, що найбільш вагомими ідеями щодо вдосконалення цієї підготовки є: широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб із фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів та активу. Тут можна виділити такі особливості або фактори, які впливають на успішність здійснення професійної фізичної підготовки фахівців [4].

По-перше, професійну підготовку майбутніх фахівців треба розглядати як багаторівневу систему, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Вона повинна мати свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури й спорту, та відображати залежність ефективності підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної й тренерської діяльності.

По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури та спорту потрібно здійснювати за принципом інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури й спорту, так і фахівців із конкретних видів спорту [1; 3; 4].

По-третє, в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури та спорту перевагу необхідно надавати діяльному підходу. Засобами реалізації професійних можливостей спеціалістів у професійній діяльності є їх фізкультурно-педагогічна й тренерсько-викладацька діяльність. Особливість цієї підготовки полягає також у тому, що фізичний розвиток студента, його спортивна та спеціальна підготовка здійснюються в нерозривній єдності й взаємозумовленості, що дає змогу розглядати нову функцію професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури, а саме – національно-фізкультурно-спортивну [2; 3].

Н. М. Дем'яненко вказує на те, що особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього тренера-викладача набуває магістратура. На етапі магістратури максимально досягають єдності академічних і ринкових характеристик вищої освіти, саме магістерський рівень дає змогу відтворити високоінтелектуальні науково-дослідні кадри та еліту з високою міждисциплінарною культурою.

Є. П. Ільїн вважає, що особливості діяльності тренера пов'язані, насамперед, з метою, що постає перед ним, – досягнення його учнями високої спортивної майстерності в результаті багаторічних тренувань. Звідси *перша специфіка тренерської діяльності* – постійне спілкування зі своїми учнями на тренувальних заняттях, зборах і змаганнях, що дає можливість краще зрозуміти психологію спортсменів і чинити на них систематичний

вплив. Ця особливість накладає на тренера особливу відповідальність за фізичне здоров'я та особистісний розвиток його підопічних.

*Друга особливість* діяльності тренера полягає в наявності “професійного ризику”: тренер змушений чекати високого результату своїх учнів довгі роки (при цьому без гарантії, що він буде), а це вимагає не тільки терпіння, а й моральної відповідальності за здоров'я та розвиток таланту своїх учнів. Не секрет, що деякі тренери заради якнайшвидшого досягнення результату форсують тренувальні навантаження, що є для юних спортсменів поза межними, і тим самим гублять талановитих хлопців.

*Третьою особливістю* тренерської діяльності є її стресогінність у період змагань – тренер постійно відчуває дуже високе нервово-емоційне напруження [7].

*Стартова лихоманка.* Тренер перебуває в стані надмірної напруженості, він невтриманий, неспокійний, задумливий, розсіяний. Багато говорить, іноді повторюючись.

*Стартова апатія.* Тренер абсолютно не напружений, пригнічений, байдужий. Він абсолютно не розмовляє. Не виявляє ніякої реакції, задумливий. Перед виступом не дає спортсменам ніяких вказівок, ніби не помічає їх.

*Стан бойової готовності.* Спостерігаються напруженість, висока активність, гарний настрій, стриманість. Тренер розмовляє тільки в необхідних випадках, про змагання мало та в оптимістичному тоні. Для тренера характерна необхідна турбота про спортсменів.

*Четвертою особливістю* діяльності тренерів є їх відірваність від дому та сім'ї протягом тривалого часу (в деяких видах спорту – до дев'яти місяців на рік). Для тренера практично не буває вихідних днів, оскільки в будні він проводить тренування, а у вихідні – курирує своїх спортсменів на змаганнях.

Це спричиняє напруженість у сімейних відносинах і труднощі у вихованні власних дітей.

*П'ята особливість:* у процесі своєї діяльності тренер повинен вступати в контакт із широким колом людей, які забезпечують навчально-тренувальний та змагальний процес, – із батьками юних спортсменів, представниками адміністрації, суддями, журналістами.

*Шоста особливість* тренерської діяльності, а скоріше, кар'єри, – це неминучі падіння після зльотів (навіть тріумфальних). Звідси нестабільність соціального статусу тренера, невпевненість у майбутньому.

*Сьома особливість* – публічність (особливо в спортивних іграх). Успішну або невдалу діяльність тренера зі спортсменами високого класу обговорюють засоби масової інформації, його показують під час телетрансляцій матчів, прес-конференцій. Усе це викликає необхідність постійно тримати під контролем свої емоції, стежити за грамотністю мови, дотримуватися етики в спілкуванні з журналістами [7].

Отже, успішність діяльності тренера визначається, зокрема, його знаннями й уміннями.



Тренер – це, насамперед, педагог, і до нього пред'являють усі ті самі вимоги, як і до будь-якого вихователя. Серед професійно значущих якостей, поряд із багатьма іншими, більшість фахівців виділяють *майстерність тренера*. Які ж якості характеризують майстерність тренера?

На думку А. А. Деркача та А. А. Ісаєва, на різних рівнях майстерності тренера провідними стають різні компоненти структури його діяльності: “Майстерність у вихованні та навчанні юних спортсменів припускає високий ступінь розвитку педагогічних знань, умінь і навичок. Якщо який-небудь компонент у структурі педагогічної діяльності тренера розвинений недостатньо, педагогічні впливи виявляються малоефективними” [7].

Всі професійно важливі якості тренера зазвичай поділяють на такі: світоглядні, моральні, комунікативні (зокрема педагогічний такт), вольові, інтелектуальні (зокрема перцептивні), аттенціонні (якості уваги), мнемічні (якості пам'яті), рухові (психомоторні). Світогляд тренера мотивує всю його педагогічну діяльність як служіння своєму народу, державі, дає міцну основу для виховання в учнів активної життєвої позиції.

Досягати успіхів у підготовці кваліфікованих спортсменів можна, тільки творчо ставлячись до роботи, досліджуючи й експериментуючи. Особливу роль у діяльності тренера відіграє оперативність мислення, що характеризує здатність тренера швидко знаходити оптимальне вирішення педагогічних завдань, а також передбачення результатів педагогічного впливу на учнів.

У змісті професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр фізичної культури і спорту” виокремлено інваріантну й варіативну частини професійної підготовки. Інваріантна включає гуманітарні, соціально-економічні та фундаментальні дисципліни, які вивчають згідно з навчальним планом підготовки викладачів фізичної культури, з інтеграцією окремих тем із прикладної фізичної підготовки. Варіативна частина включає професійно орієнтовані й вибірково-навчальні дисципліни, які вивчають згідно з навчальним планом підготовки спеціалістів фізичної культури з інтеграцією професійно спрямованих дисциплін. Підготовка має бути спрямована на поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь, необхідних для вирішення типових професійних завдань.

На рівні “спеціаліст” професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури має бути спрямована на вивчення фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін. На цьому етапі акцент роблять на професійній підготовці з набуттям початкового практичного досвіду.

На рівні “магістр” професійна підготовка має бути спрямована на методи оволодіння студентами науковою та викладацькою діяльністю у вищих навчальних закладах [1; 5].

Таким чином, ВНЗ має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення педагогічних ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б були носіями цих технологій та мали б компетенцію щодо їх реалізації в освітній практиці. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх тренерів передбачає суб'єктність відносин “викладач – студент”, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження, пріоритет магістратури в багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів.

Серед ознак педагогічної компетентності виділяємо прийняття педагогічної діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтованою основою педагогічної діяльності, що включає образ її результату та процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру педагогічної компетенції; досвід цієї діяльності в проблемних умовах [1].

Становлення педагогічної компетенції вимагає особливого навчального процесу, де має місце не тільки вирішення поставлених завдань, а й постановка нових; акцент на способі мислення; розуміння знання як змінюваної моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку.

Теоретичні основи підготовки фахівців, на нашу думку, повинні бути адаптовані до навчально-виховного процесу ВНЗ, тому ми, враховуючи специфіку тренерської діяльності, вважаємо, що найпоширенішими є методи практичної підготовки майбутніх педагогів у процесі теоретичного навчання, такі як *мікрОВикладання* – цей метод творчого навчання, поперше, дає можливість набувати практичні вміння щодо підготовки до педагогічної діяльності; по-друге, з урахуваннями обмеженого терміну педагогічної практики, який відводять студентам магістратури галузевих ВНЗ, дає можливість набувати практичних умінь володіння аудиторією, ораторських умінь та умінь самоаналізу й самокорекції лекторської діяльності [2].

Наступний метод – *рефлексивне викладання*. Оскільки стратегічна мета сучасної системи освіти – формування особистості, що творчо мислить та діє самостійно, сучасність логічно вимагає цілеспрямованої роботи педагога щодо розвитку рефлексії в особи, що навчається, як необхідного елемента активної навчально-пізнавальної діяльності [3; 4]. Г. П. Щедровицький, розуміючи рефлексію як “містичний процес у діяльності, найважливіший момент у механізмах розвитку діяльності” [6], виокремлює такі найважливіші аспекти вивчення рефлексії: зображення рефлексії як процесу та особливої структури в діяльності; визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності. У своєму аналізі проблем рефлексії науко-

вещь виходить із того, що вона є кооперацією діяльності, про яку рефлексує індивід, з діяльністю індивіда під час рефлексії (за словами автора, у “рефлексивній позиції”). Зв’язуючою ланкою між діяльностями, про які рефлексує суб’єкт (та діяльність, що відбулася, й та, яка відбудеться) та діяльністю суб’єкта в рефлексивній позиції, є рефлексивний вихід, тобто зміна індивідом позиції відносно діяльності.

Виходячи з позицій діяльнісного підходу до навчання, вважаємо, що необхідною для розвитку рефлексивних навичок є організація рефлексивного простору, за допомогою якого викладач створює умови для самостійної рефлексивної діяльності студентів.

Розглянемо особливості такої організації в умовах інтерактивного навчання. Поняття “інтерактивний” походить від англ. interact (“inter” – взаємний, “act” – діяти). Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності, головними характеристиками якої є: спрямованість на продуктивну, творчу діяльність; самостійний пошук студентами шляхів і варіантів вирішення навчального завдання; активне відтворення знань, що були засвоєні раніше, в нових незнайомих умовах; використання набору різноманітних навчальних технологій, спрямованих на організацію навчання через взаємодію; інформацію розглядають як інструмент досягнення цілей навчання, а не його результат.

У рефлексивному просторі студент діє за двома напрямками: 1) навчально-систематизуючий (узагальнення та систематизація навчального матеріалу); 2) оціночно-проектний (самооцінка навчально-пізнавальної діяльності та її проектування на наступний навчальний період з відповідною корекцією). Основним інструментом рефлексії за навчальним матеріалом в умовах інтерактивного навчання є індивідуальні або групові звіти про виконання навчальних завдань. Відбувається остаточне уточнення власної позиції щодо змісту навчального матеріалу, підсумкова систематизація результатів навчально-пізнавальної діяльності студента за певний період. Конкретизація недоліків та проблем у когнітивній, комунікативній, організаційній, конструктивній, проєктивній сферах навчання зумовлює ефективність дій педагога та студентів щодо їх подолання шляхом визначення цих елементів у якості цілей для наступного етапу навчально-пізнавальної діяльності [6].

**Висновки.** Отже, конкурентоздатному майбутньому тренеру необхідна науково-дослідна підготовка з метою набуття нових знань, їх апробації та впровадження в тренерську практику, застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів тощо.

На нашу думку, для підвищення рівня професійної підготовки студентів необхідно зробити так, щоб зміст навчальних предметів, які вони вивчають, відповідали вимогам, які пред’являють до професії майбутнього тренера. Певна недосконалість традиційних методів, засобів і прийомів ви-

кладання студентам на різних предметах не дає змоги повною мірою набувати вміння та навички тренерської діяльності, необхідні майбутньому конкурентоздатному фахівцю.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Агапова Н. Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ) / Н. Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – Вып. 5–6 (44–45). – С. 265–271.
3. Ажиппо О. Ю. Теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Ажиппо. – Харків, 2013. – 485 с.
4. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с.
5. Бережна Ж. В. Зміст професійної компетентності майбутніх тренерів / Ж. В. Бережна // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту : науковий журнал. – Харків, 2007. – С. 3–6.
6. Ильин Е. И. Психология спорта / Е. И. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.
7. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів : Троян, 1991. – 275 с.
8. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Сватъев. – Запоріжжя, 2013. – 485 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

Евстигнеева И. В. Теоретические основы профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту к практической деятельности

*В статье указано, что тяжелое и противоречивое утверждение инновационных подходов в высшем физкультурном образовании постепенно привело к необходимости обновления теоретических и методических основ подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности. Подчеркнуто, что современный спорт требует от тренера больших способностей: он должен владеть всем арсеналом современных знаний, учитывать психологические, социальные, материально-технические и все другие аспекты подготовки спортсмена, ведь успехи спортсменов во многом зависят от личности тренера – его знаний, педагогического таланта, авторитета, воли, способности к творческому обобщению.*

**Ключевые слова:** *практика, специфика практической деятельности, профессиональная подготовка, современный спорт.*

#### **Yevstihneieva I. Theoretical Basis of Practical Professional Training of Future Specialists in Physical Culture and Sports**

*Difficult and controversial adoption of innovative approaches in tertiary physical education gradually led to the need of updating theoretical and methodological foundations of professional training programs for future teachers and coaches. Modern sport requires exceptional abilities from coaches. They should have all the arsenal of modern knowledge and expertise, take into account psychological, social, material and technical and all other aspects of an athlete. Athletes' success is largely dependent on the personality of the coach – his knowledge, pedagogical talent, authority, will and capacity for creative synthesis.*

*Difficult and controversial adoption of innovative approaches in tertiary physical education gradually led to the need of updating theoretical and methodological foundations of professional training programs for future teachers and coaches. Modern sport requires exceptional abilities of a coach. They should have all the arsenal of modern knowledge and expertise, take into account psychological, social, material and technical and all other aspects of an athlete. Athletes' success is largely dependent on the personality of the coach – his knowledge, pedagogical talent, authority, will and capacity for creative synthesis.*

*The analysis of coaching professional training in the leading countries of the world provides the arguments for the conclusion that the major aspects for improving professional training should become a wide use of information technology; strict selection criteria for applicants; adoption of the law on the employment of qualified professionals; functioning of relevant qualification structure of personnel and assets. Here we can point out certain features or factors affecting professional training in the sphere of physical education.*

**Key words:** *practice, specific character of practice, professional training, modern sport.*

УДК 159.9:364

Г. В. ЄРМАК

кандидат педагогічних наук, асистент

Е. Р. ЮНУСОВА

Мелітопольський державний педагогічний університет  
ім. Богдана Хмельницького

## СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЦЕНТРАХ РЕАБІЛІТАЦІЇ

*У статті зазначено, що сучасні умови, в яких доводиться перебувати дітям з особливими потребами, характеризуються нестабільністю та швидкістю змін. Зазначено, що з метою надання комплексної допомоги таким дітям в Україні створюють центри реабілітації різного спрямування, серед завдань яких – рання соціально-психологічна адаптація такої категорії дітей до власних проблем (корекція комунікативних навичок, медична, психологічна, логопедична робота), а також до належного рівня життя в суспільстві. Представлено теоретичний аналіз змісту соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах центру реабілітації. Розкрито зміст головних понять і термінів цієї проблеми, а також висвітлено причини виникнення особливих потреб у дітей різного віку. Відображено основні етапи організації реабілітації, а також саму специфіку здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами. Охарактеризовано напрями соціально-педагогічної роботи з батьками дітей з особливими потребами.*

**Ключові слова:** соціально-педагогічна робота, діти з особливими потребами, центри реабілітації.

За останні роки в нашій країні було прийнято чимало законодавчих документів, що стосуються питань забезпечення соціальної підтримки представників різних категорій населення (“Про охорону дитинства”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” тощо) [5]. Серед досліджень з цієї тематики актуальними для нас є праці І. Іванової та ін. – соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді; Т. Іляшенко, А. Обухівської та ін. – про специфіку навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку тощо, Л. Волинець та ін. – зарубіжні моделі допомоги дітям тощо.

**Мета статті** полягає у визначенні напрямів соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах центрів реабілітації.

На сьогодні актуальною є проблема соціального захисту дітей з обмеженими фізичними та психологічними можливостями, також активізується діяльність організацій для інвалідів, в умовах яких відбувається інтенсивне впровадження Національної програми реалізації Конвенції ООН з прав дитини [5].

Соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами являє собою професійну або волонтерську діяльність, спрямовану на гармонізацію та гуманізацію відносин особистості та суспільства за допомогою надання

дитині соціальних послуг. Головна мета соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами полягає у сприянні їх соціалізації в суспільстві, що означає відновлення втрачених зв'язків дитини з соціумом.

Діяльність Центру реабілітації для інвалідів та дітей-інвалідів змішаного типу в м. Мелітополь є базою практик для студентів спеціальності “Соціальна робота”. Проходження виробничої корекційно-розвивальної практики в умовах Центру реабілітації для інвалідів та дітей-інвалідів змішаного типу, насамперед, дало змогу переконатися майбутнім фахівцям соціальної сфери в ефективності використання етичних принципів, що полягають у співчутті, милосерді, прийнятті кожної дитини такою, яка вона є; вирівнюванні можливостей у різних сферах дитячого життя; психолого-педагогічній підтримці.

У структурі соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами першочерговим є соціальний компонент. Тому цілком природним є задоволення особливих потреб зазначеної категорії дітей через надання соціальних послуг. Соціальні послуги являють собою систему соціальних дій, спрямованих на задоволення потреб людини. У вузькому розумінні цього слова – це система соціальних зручностей, що надають особистості. Зміст соціальних послуг полягає в наданні інформаційно-консультативної допомоги сім'ї з правових питань, у соціально-психологічному консультуванні, в наданні допомоги з догляду та нагляду за дитиною, в забезпеченні ліками й продуктами харчування, в організації життєдіяльності та дозвілля особистості. Соціальні послуги здійснюються шляхом індивідуальної роботи.

Також одним із компонентів соціально-педагогічної допомоги у вихованні гармонійної особистості є формування її ціннісних орієнтацій. Соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами побудована на реалізації та впровадженні певних форм і методів роботи, їх взаємодії із соціальним оточенням. Згідно з цим, соціальний педагог (соціальний працівник) у якості експерта надає допомогу як дитині, так і її сім'ї, а саме – допомогу у вирішенні соціально зумовлених педагогічних і психологічних проблем, у мобілізації джерел соціально-педагогічної та психологічної підтримки; виконання посередницьких функцій між членами сім'ї та іншими соціальними інститутами під час вирішення будь-яких проблемних питань [4].

Науково-педагогічна література характеризує дітей з особливими потребами як “аномальних”, “неповноцінних”, “неповносправних”, “дітей-інвалідів”, “дітей із труднощами у навчанні”, “дітей з обмеженнями”, “дітей з обмеженими психофізичними можливостями”, “дітей, які знаходяться в особливо складних і надзвичайних умовах”, “дітей з особливими потребами в розвитку” [4]. Робота з науковими джерелами доводить, що однією з найбільш поширених класифікацій причин появи особливих потреб у дітей є британська шкала: недуга (втрата чи аномалія психічних або фізіологічних функцій, елементів аномальної структури, що ускладнює певну діяльність), обмежена можливість – втрата здатності (внаслідок наявності

дефекту) виконувати певну діяльність у межах того, що вважають нормою для людини; недієздатність – наслідок дефекту чи обмежена можливість конкретної дитини, що перешкоджає чи обмежує виконання нею певної нормальної ролі, виходячи з вікових чи соціальних факторів.

У нашому дослідженні важливо класифікувати дітей з особливими потребами залежно від характеру захворювання та їх патологічного стану, а саме: діти з порушеннями слухової та мовної функції; діти з порушенням зорової функції (сліпі, слабкозорі), діти з порушенням розвитку інтелектуальної сфери (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку), діти з порушеннями опорно-рухового апарату, діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі розумово відсталі, глухі розумово відсталі, ДЦП з розумовою відсталістю тощо) [5]. На нашу думку, зазначені визначення зумовлюють вирішення проблем навчання, лікування, соціального захисту й реабілітації дітей не лише в Україні, а й у всьому світі.

Як стверджує Ю. Азаров, найважливішим є вплив сім'ї, батьків на дітей з особливими потребами, що реалізується в трьох сферах. По-перше, це сфера педагогічних впливів на дитину з метою керування її поведінкою, навчанням і формуванням ціннісних орієнтацій. По-друге, це сфера емоційного спілкування батьків із дітьми з особливими потребами (гармонія інтересів та емоцій). По-третє, спілкування близьких дитині (батьків і сусідів, друзів, родичів), ставлення до речей, подій та новин [1, с. 21].

Наступним кроком у наданні соціального супроводу дітям з особливими потребами є визначення алгоритму дій. Під час прийняття дітей до Центру реабілітації фахівці закладу встановлюють такі завдання соціально-педагогічної допомоги: адаптація, реадптація та соціалізація особистості; задоволення особистих і соціальних потреб дитини; педагогізація життєвого простору; нормалізація життя родини, яка виховує дитину з особливими потребами [4]. На думку І. Кармазиної, зміст соціально-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами передбачає такі дії: соціально-педагогічну профілактику, соціальне обслуговування (соціально-педагогічний патронаж), соціально-психологічну реабілітацію [5, с. 137]. Соціально-педагогічна профілактика – це система превентивних дій, які спрямовані на попередження соціальних наслідків інвалідності: соціальної відокремленості та ізолюваності людини.

Соціальне обслуговування являє собою мобілізацію джерел соціально-педагогічної та психологічної підтримки з метою задоволення особливих потреб дітей, молоді та сім'ї. Соціально-психологічну реабілітацію розглядають як цілісний динамічний безперервний процес розвитку особистості, її самоактуалізації та самореалізації.

В цьому випадку реабілітацію тлумачать як “відновлення порушених функцій”, “компенсацію втрачених можливостей”, “повернення до активного життя”. Ці визначення базуються, з одного боку, на етимології цього слова (від лат. – відновлення), а з іншого – на розумінні цього процесу як



наближення до вихідного стану, відновлення втраченого, що іноді практично неможливо [2, с. 25].

Тому метою реабілітації може бути не повернення до певної позитивної вихідної точки, а розширення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації, здатності бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям.

Реабілітація має бути спрямована на формування в людини якостей, які можуть допомогти їй оптимальніше пристосуватися до навколишнього середовища. Крім того, реабілітація, будучи за своїм змістом комплексною, повинна бути спрямована не лише на особу, а й на всю її сім'ю. Вона має сприйматися не лише як боротьба проти хвороби, а й за людину та її місце в суспільстві.

Особливо важливим аспектом у реабілітації є розуміння її не як впливу, а як взаємодії з сім'єю на основі партнерства щодо реалізації цілей реабілітації, особистісно орієнтованого підходу, комплексності та системності зусиль. У цьому випадку на особливу увагу як форма взаємодії за-слуговує реабілітація соціокультурна, головною метою якої є особистісний розвиток індивіда, підвищення його рівня саморегуляції.

В умовах демократизації суспільства важливим завданням є рівні стартові можливості для всіх особистостей, незалежно від психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу людини.

Створення рівних можливостей для інвалідів означає, що кожна людина первинно має право на життя, навчання, виховання й працевлаштування разом зі своїми ровесниками, не інвалідами. Визначають такі цільові галузі для створення рівних можливостей, як фізична доступність, освіта, зайнятість, підтримка доходів і соціальне забезпечення, сімейне життя та свобода особистості, культура, відпочинок, спорт і релігія.

Визнання принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді позначилося на створенні в багатьох країнах інтегрованих структур (мейстрімінг) – спільного навчання дітей-інвалідів із здоровими дітьми. Принцип рівних можливостей у соціальній роботі означає надання соціальної допомоги незалежно від категорії інвалідності.

**Висновки.** Соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами в умовах центрів реабілітації є важливим кроком до формування гармонійно розвиненої, готової до повноцінної життєдіяльності особистості. Під час дослідження ми проаналізували соціальні функції соціально-педагогічної діяльності, а саме: підвищення рівня соціальної адаптації індивіда або групи; профілактика явищ дезадаптації, соціокультурна реабілітація та розвиток людини. Але теоретичний аналіз дає змогу вказувати, що головний вплив на дітей з особливими потребами все одно здійснюється в сімейному оточенні, насамперед батьками, що найбільш ефективно сприяє емоційно-врівноваженому розвитку дитини. Отже, перспективою подальшої роботи є з'ясування змісту соціально-педагогічної взаємодії фахівців Центру реабілітації з батьками дітей, які мають особливі потреби.

### **Список використаної літератури**

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы / Ю. П. Азаров. – Москва : Знание, 1993. – 223 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997 – 206 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб : у 2 ч. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Нессен, І. Г. Єрмаков та ін. – Київ, 1998. – 116 с.
5. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : метод. посіб. / укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

---

### **Ермак А. В., Юнусова Э. Р. Специфика социально-педагогической работы с детьми с особыми потребностями в центрах реабилитации**

*В статье указано, что современные условия, в которых пребывают дети с особыми потребностями, характеризуются непостоянством и скоростью перемен. Отмечено, что с целью предоставления комплексной помощи такой категории детей в Украине создают центры реабилитации разного направления, среди заданий которых – ранняя социально-психологическая адаптация данной категории детей к собственным проблемам (коррекция коммуникативных навыков, медицинская, психологическая, логопедическая работа), а также – к соответствующему уровню жизни в обществе. Представлен теоретический анализ содержания социально-педагогической работы с детьми с особыми потребностями в условиях центров реабилитации. Раскрыто содержание главных понятий и терминов, а также описаны причины появления особых потребностей у детей. Охарактеризованы основные этапы организации, а также сама специфика осуществления социально-педагогической работы с детьми с особыми потребностями. Обозначены предстоящие цели научно-поисковой деятельности авторов относительно социально-педагогической работы с родителями детей с особыми потребностями.*

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая работа, дети с особыми потребностями, центры реабилитации.*

### **Yermak A., Yunusova E. The Specifics of Socio-Pedagogical Work with Children with Special Needs at the Rehabilitation Centre**

*Persons with disabilities, or in other words, people with special needs (disabilities), is an extremely serious and insufficiently studied. The seriousness of the problem, not only due to the fact that in recent times, an increasing number of people with significant physical or mental disabilities, but also extremely low level of material security, their social and moral insecurity.*

*Modern conditions in which children with special needs are characterized by the variability and rate of change. With the aim of providing comprehensive care for this category of children in Ukraine, creating centres rehabilitation in various directions, the tasks of which is the early socio-psychological adaptation of the children to their own problems (correction of communicative navycheck, medical, psychological, logopedicheskie work), as well as to appropriate standard of living in society. Utworami presents a theoretical analysis of the content of socio-pedagogical work with children with special needs in terms of rehabilitation centres. The presented materials reveal the content of main concepts and terms as well as describe the causes of special needs in children. The contents of this publication describes the main stages of the organization, as well as the specifics of the implementation of socio-pedagogical work with children with special needs. The article outlines the future goals of scientific-research work of the authors regarding the socio-pedagogical work with parents of children with special needs.*

**Key words:** *socio-pedagogical work, children with special needs, rehabilitation centres.*

УДК 378.635.174(477)(043.5)

М. В. ЗАКАБЛУК

аспірант

Харківський національний університет внутрішніх справ

## РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ДІЯЛЬНОСТІ ДІЛЬНИЧНОГО ОФІЦЕРА ПОЛІЦІЇ

*У статті розкрито роль і значення психолого-педагогічної підготовки дільничних офіцерів поліції. Виділено конкретні вимоги до спеціальної та психологічної підготовки дільничного офіцера поліції; описано найбільш ефективні психологічні заняття з розвитку професійно значущих якостей дільничного офіцера поліції; розглянуто зміст психологічної та педагогічної підготовки в діяльності дільничного офіцера поліції.*

**Ключові слова:** дільничний офіцер поліції, професійно значущі якості, психологічна підготовка, педагогічна підготовка.

Значна роль знань із психології та педагогіки в діяльності поліції як правоохоронного органу зумовлена тим, що право не є єдиним регулятором суспільного життя. Одним із завдань дільничного офіцера поліції є оцінювання психолого-педагогічних чинників протиправної поведінки громадян. Для вирішення цього завдання особливу увагу необхідно звертати на соціально-психологічні явища, які відбуваються на тлі оперативної обстановки, а також на ті моменти, які можуть негативно впливати на неї. Соціально-психологічними явищами, які можуть впливати на оперативну обстановку, можуть бути спосіб життя певної групи людей, професійна зайнятість, загальний рівень освіти та культури населення. За певних умов ці соціально-психологічні явища можуть стати потенційною причиною погіршення оперативної обстановки на адміністративній дільниці.

Багато провідних учених досліджували психолого-педагогічну підготовку дільничних офіцерів поліції, а саме: В. Г. Андросюк, О. М. Бандурка, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець та ін. Проте в контексті реформування підрозділів Міністерства внутрішніх справ, зокрема створення Національної поліції, ця тема є актуальною.

**Метою статті** є визначення ролі психолого-педагогічної підготовки в діяльності дільничних офіцерів поліції; обґрунтування значення такої підготовки та впливу виховного процесу на професійно значущі якості дільничних.

Дільничний офіцер поліції – це посадова особа органів Національної поліції, на яку покладено виконання завдань служби дільничних офіцерів поліції та яку наділено повноваженнями згідно з законодавством. Професійну діяльність дільничних офіцерів поліції можна розглядати як сукупність здійснюваних ними функцій і видів робіт, спрямованих на боротьбу зі злочинністю та правопорушеннями, забезпечення правопорядку на адміністративній дільниці за допомогою певних методів і засобів. Для повного та всебічного виконання професійних обов'язків дільничному офіцеру по-

ліції необхідно мати досить високий рівень психологічної та педагогічної підготовки. Діяльність дільничних офіцерів поліції полягає в профілактичній роботі з особами, які порушують публічний порядок і вчиняють адміністративні злочини, у проведенні бесід з різними верствами населення, роботі з населенням і громадськими формуваннями на адміністративній дільниці щодо охорони громадського порядку й громадської безпеки, формуванні в населення позитивного ставлення до правоохоронців, наданні правової допомоги громадянам з питань забезпечення й охорони їх прав та обов'язків [1].

Доцільно почати саме з педагогічної підготовки майбутніх дільничних офіцерів поліції, оскільки ця діяльність передбачає виховний вплив на дільничних офіцерів, який має важливе значення в професійній діяльності правоохоронців. Особи, які закінчили вищий навчальний заклад системи МВС, отримують юридичну освіту, змістом якої є такі правові знання:

- права та обов'язки дільничних офіцерів;
- правильність складання процесуальних документів;
- організація та функціонування різних підрозділів, що існують у відділах поліції;
- правове застосування вогнепальної зброї, фізичної сили, а також психологічних прийомів для виявлення й розкриття злочинів;
- вільне володіння нормативною базою, якою керуються дільничні офіцери поліції;
- організаційно-тактичні підстави охорони публічного порядку та безпеки;
- методи й форми виявлення осіб, що вчиняють адміністративні правопорушення або схильні до вчинення антигромадських дій;
- загальна характеристика професійно-психологічної підготовки до безпечної поведінки в екстремальних ситуаціях.

Для ефективної професійної діяльності дільничному офіцеру поліції необхідні такі психолого-педагогічні знання:

- здатність до самостійного визначення завдань і знаходження способів їх вирішення;
- уміння змінювати власну діяльність і змінювати прийняті рішення згідно з новою інформацією, здатність відходити від шаблонних рішень;
- уміння оцінювати широке коло питань і фактів із використанням великої кількості знань із минулого досвіду. Здатність до одночасного знаходження декількох варіантів рішення;
- співвідношення задумів рішень з об'єктивними умовами завдання, обґрунтованість, аргументованість задумів, які виділяють як переважні;
- уміння знайти в умовах завдання найважливіше, розпізнати й відокремити головні зв'язки й закономірності від другорядних;
- уміння вирішувати завдання в короткий термін, швидко орієнтуватися в умовах завдання;

– уміння розуміти рушійні мотиви поведінки людей, здатність розуміти й випереджати їх вчинки.

Результатом педагогічної підготовки дільничних офіцерів поліції є формування професійної майстерності, психологічною основою якої є особистісні, ділові та вольові якості дільничного.

Особистісні якості дільничного офіцера поліції відіграють значну роль у професійній діяльності. Серед них можна виділити такі: гуманістична спрямованість особистості, особиста й соціальна відповідальність, прагнення до справедливості, почуття власної гідності та повага до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, емпатичність, готовність зрозуміти інших і прийти на допомогу, емоційна стійкість, адекватна самооцінка, соціальна адаптованість.

Особистісні якості, як правило, поділяють на кілька груп. Одні з них відображають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), емоційні та вольові прояви (стриманість, індиферентність, наполегливість, послідовність, імпульсивність) тощо [2]. Сприйняття, увага, пам'ять, мислення є ключовими психологічними якостями при виконанні будь-якої діяльності. Психічні стани (наприклад, втома та депресія), на перший погляд, мають другорядну роль. Якщо хтось із офіцерів не відповідає психологічним вимогам, що пред'являє професія, то негативні наслідки такої невідповідності можуть проявитися не так швидко, але за несприятливих умов вони практично неминучі. Тому психолого-педагогічна підготовка, відповідні знання, вміння та навички дають змогу дільничному краще орієнтуватися в роботі, бути готовим до екстремальних ситуацій, знаходити спільну мову з різними верствами населення, і головне – ефективно виконувати свої обов'язки.

Для ефективної й цілеспрямованої професійної діяльності дільничному офіцеру поліції необхідно володіти всім комплексом методів психолого-педагогічного впливу на особистість. Засвоїти ці методи можна за умови організації спеціальних занять з психологічної та педагогічної підготовки з дільничними. Під час таких занять у дільничних формуються навички поведінки в різних психологічно напружених ситуаціях професійної діяльності. Видами такої психологічної підготовки є проведення тренінгів, тестів, бесід і рольових ігор з дільничними офіцерами поліції за місцем служби в межах професійної підготовки.

Психолого-педагогічна підготовка дільничного офіцера поліції здійснюється через психологічне забезпечення їх професійної діяльності. Психологічне забезпечення спрямоване на розкриття та розвиток здібностей офіцера, зростання його професіоналізму, працездатності, збереження здоров'я й життя працівників Національної поліції при виконанні ними службово-оперативних завдань [3]. Психологічне забезпечення має такі напрями: 1) професійний психологічний відбір; 2) психологічне супроводження

проходження служби; 3) професійно-психологічна підготовка; 4) психологічна підтримка оперативно-службових завдань.

Професійно-психологічна підготовка – це цілеспрямований процес формування та розвитку особистісних якостей і властивостей працівника, які відповідають вимогам оперативно-службової діяльності.

Завданнями психологічної підготовки є:

- формування впевненості в собі, психологічної готовності до успішного подолання труднощів оперативно-службової діяльності;
- набуття знань про екстремальні ситуації та їх можливі варіанти, їх сутність і способи реагування на них;
- формування психологічної стійкості щодо впливу характерних для оперативно-службової діяльності психотравмуючих чинників;
- відпрацювання вмінь і навичок виконання професійних дій у будь-яких несприятливих умовах та навичок управління своїм емоційним станом;
- виховання вольових якостей (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, сміливість, витривалість тощо);
- розвиток якостей “психологічної надійності” (витривалості щодо небезпеки й ризику, перенапруження, невдач і труднощів);
- накопичення досвіду швидкого переходу від очікування до максимально інтенсивних дій;
- розвиток професійно-психологічної орієнтованості особистості;
- формування й розвиток професійно значущих якостей особистості (професійної спостережливості, професійної пам’яті тощо) [4].

Вся робота з психологічної підготовки повинна в результаті сформувати психологічну готовність дільничного офіцера поліції до виконання службових завдань.

Професійно-психологічна готовність працівника – це сукупність якостей і властивостей особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, налаштованість на більш доцільні, активні та рішучі дії у складних чи небезпечних для життя та здоров’я умовах професійної діяльності. Її структура представлена такими компонентами:

- 1) мобілізаційний компонент (установка не тільки на найбільш доцільні, активні та рішучі дії, а й на власну безпеку);
- 2) орієнтаційний компонент (знання про умови й особливості діяльності, способи можливих дій при різних варіантах розвитку події, необхідні для цього властивості та якості особистості);
- 3) операційний компонент (навички й уміння реалізації професійних дій);
- 4) вольовий компонент (самоконтроль, самомобілізація та керування своїми діями, саморегуляція);

5) оціночний компонент (об'єктивна оцінка ступеня небезпеки ситуації та своєї підготовленості до її вирішення, прогнозування можливих результатів, внесення відповідних коректив).

Наприклад, об'єктом профілактичної діяльності дільничного офіцера поліції дуже часто є правопорушники, тому дільничний офіцер поліції повинен уміти виявляти антигромадські погляди, переконання, негативні стереотипи в мисленні, які сприяють асоціальним установкам, і на цій підставі обирати найбільш дієві та ефективні форми й методи впливу на таких осіб. Співробітникам, які не володіють необхідними знаннями з психології людини та не враховують психологічний чинник у своїй роботі, як правило, складно ефективно виконувати професійні завдання. Отже, психолого-педагогічна підготовка відіграє значну роль у формуванні готовності дільничних офіцерів поліції до професійної діяльності.

Не менш важливим у психолого-педагогічній підготовці дільничних офіцерів поліції є формування їх професійно значущих якостей. Будь-яка професійна діяльність висуває певні вимоги до людини й накладає своєрідний відбиток на її особистість і весь спосіб життя. Для того, щоб визначити, які особистісні якості, що зумовлюють ефективність професійної діяльності, мають бути сформовані в дільничного офіцера поліції, необхідно піддати психологічному аналізу цю діяльність, виявити її особливості, розкрити її структуру.

Діяльність працівників органів Національної поліції належить до професій типу “людина-людина”, важливим аспектом яких об'єктивно є психологічна реальність. Поліцейський не тільки повинен бути правим (діяти згідно із законом) – він має прагнути усвідомлення громадянами необхідності дотримання вимог і норм права. Неможливо ефективно вирішувати оперативно-службові завдання, обмежуючись їх суто правовою стороною, – ігнорування психологічного аспекту або його некомпетентне врахування знижують ефективність дій працівника поліції.

Професійна діяльність дільничних офіцерів поліції складається з таких основних елементів: 1) пізнавальна діяльність; 2) конструктивна; 3) організаторська; 4) комунікативна. Аналіз і узагальнення основних психологічних особливостей та структурних елементів професійної діяльності дільничного офіцера поліції свідчить про її різнобічність, що вимагає сформованості професійно важливих якостей особистості.

Насамперед до них зараховують:

- професійно-психологічну орієнтованість особистості;
- психологічну стійкість;
- розвинені вольові якості: вміння володіти собою в складних ситуаціях, сміливість, мужність, розумну схильність до ризику;
- добре розвинені комунікативні якості: вміння швидко встановлювати контакт із різними категоріями людей, встановлювати та підтримувати довірчі відносини;

- здатність чинити психологічний вплив на людей при вирішенні різного роду оперативно-службових завдань;
  - рольові вміння, здатність до перевтілення;
  - розвинені професійно значущі пізнавальні якості: професійну спостережливість і уважність, професійно розвинену пам'ять, творчу уяву;
  - професійно розвинене мислення, схильність до напруженої розумової роботи, кмітливість, розвинену інтуїцію;
  - швидкість реакції, вміння орієнтуватися в складних обставинах.
- Професійна спостережливість виявляється:
- у розумінні суті явищ, речей, що спостерігаються;
  - у відшуканні та фіксуванні ознак поведінки, речей, документів, змісту бесід тощо, що свідчать про можливість готування або скоєння злочину.
- Розвинена пам'ять дільничного інспектора передбачає:
- уміння швидко, точно й у достатньому обсязі фіксувати необхідну інформацію;
  - запам'ятовування оперативної обстановки в регіоні, на адміністративній дільниці, зокрема й ті реальні сили та засоби, що можуть бути використані для боротьби зі злочинністю, зберігання цієї інформації в оперативній пам'яті і в належний момент – у її відтворенні;
  - уміння відтворити не тільки окремий злочин, а й інформацію про багато інших злочинів (типових і унікальних), осіб і обставин;
  - зберігання в довготривалій пам'яті автобіографічних даних осіб, що проживають на адміністративній дільниці та становлять інтерес для профілактичної роботи;
  - запам'ятовування зорової, словесної інформації, розпізнавальних рис людини [5].

Зазначені якості не притаманні людині від народження. Їх формування та розвиток – тривалий процес, але це є необхідною умовою професійного становлення дільничного офіцера поліції. Відсутність або недостатній розвиток цих якостей особистості співробітника перешкоджають ефективному виконанню ним професійних обов'язків, можуть призводити до помилок у його діяльності, породжувати процеси професійної дезадаптації та професійної деформації особистості.

**Висновки.** Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що професійно-психологічна підготовка дільничних офіцерів поліції має важливе значення саме для формування в них професійно важливих якостей.

Уміння розібратися в усій гамі психологічних відтінків і залежностей своєї роботи характеризують рівень професійної майстерності співробітника органів Національної поліції. Проте психологічна підготовка працівників поліції, зокрема дільничних офіцерів, до професійної діяльності не стала поширеним явищем. Недостатня професійно-психологічна підготовка дільничних офіцерів поліції є “слабким місцем” у підготовці поліцейсь-



ких. У ситуаціях професійної діяльності, коли в дільничного офіцера поліції не вистачає психолого-педагогічних знань, має місце відсутність практичних умінь регулювання людських вчинків і відносин, він потрапляє в ситуацію, що підштовхує його до використання силових методів впливу: агресії, тиску, насильства, погроз та інших незаконних заходів. Неналежна професійно-психологічна підготовленість – одна з важливих причин непрофесіоналізму дільничних офіцерів поліції, гіпертрофованої владності, порушень законності та серйозних професійних прорахунків.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка програми психолого-педагогічної підготовки майбутніх дільничних офіцерів поліції.

#### **Список використаної літератури**

1. Андросюк В. П. Профессиональная психология в ОВД / В. П. Андросюк, Л. И. Казмиренко, В. С. Медведев. – Киев : КНАВС, 1995. – 111 с.
2. Ануфрієв М. І. Службова підготовка працівників органів внутрішніх справ : навч.-метод. посіб. / М. І. Ануфрієв. – Київ : РВВ МВС України, 2003. – 440 с.
3. Барко В. І. Використання активних форм навчання при підготовці персоналу органів внутрішніх справ / В. І. Барко // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – 2003. – № 8. – С. 447–453.
4. Белик Я. Я. Психологическая саморегуляция в экстремальных условиях деятельности : научно-аналитический обзор / Я. Я. Белик. – Москва : Академия МВД СССР, 1988. – 147 с.
5. Костюкевич В. Сучасні аспекти психології управління : навч.-метод. посіб. / В. Костюкевич, О. Крохмальов, А. Кучер. – Київ : РВВ МВС України, 2003. – 115 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

#### **Закаблук М. В. Роль и значение психолого-педагогической подготовки в деятельности участкового офицера полиции**

*В статье раскрыты роль и значение психолого-педагогической подготовки участковых офицеров полиции. Выделены конкретные требования к специальной и психологической подготовке участкового офицера полиции; описаны наиболее эффективные психологические занятия по развитию профессионально значимых качеств участкового офицера полиции; рассмотрено содержание психологической и педагогической подготовки в деятельности участкового офицера полиции.*

**Ключевые слова:** *участковый офицер полиции, профессионально значимые качества, психологическая подготовка, педагогическая подготовка.*

#### **Zakabluk M. The Role and Importance of Psychological and Pedagogical Training in the District Police Officer Activities**

*This article is devoted to the disclosure of the role and importance of the psychological and pedagogical training of district police officers.*

*Highlighted specific requirements for special and psychological preparation of The content of the psychological and pedagogical training of district police officer.*

*Described the most effective psychological methods for professionally significant qualities of district police officers development.*

*Examined the content of the psychological and pedagogical training in district police officer`s activity.*

*Uncovered the role and content of psychological and pedagogical training and as the features of such training in district police officer`s activities*

*Listed professionally significant qualities of the district police officer in the preparation of staff in the preventive work such as – Moral qualities; cognitive qualities; communication qualities; personal qualities; motivational aspects of activities.*

*Significant role psychological and pedagogical training for professional work of district police officer is proved.*

*Defined district police officer`s professional thinking and its components that are important in the officers' activities.*

*The meaning of psychological and pedagogical training, professional – important qualities of law enforcement officers is grounded and brought its practical importance in the work of district police officer.*

**Key word:** *district police officer, professionally significant qualities, psychological preparation, teaching preparation.*

УДК 37.032:177.72+364.62

**О. А. ІГНАТЮК**

доктор педагогічних наук, професор

**В. С. СИЗИКОВА**

аспірант

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

## **ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*У статті розглянуто проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Науково обґрунтовано необхідність гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного розвитку гуманності соціальних працівників у процесі фахової підготовки.*

**Ключові слова:** гуманізація професійної підготовки, соціальний працівник, професійна підготовка соціальних працівників.

На сучасному етапі трансформації українського суспільства виникає об’єктивна необхідність змін не лише в економіці, а й у системі освіти [8].

Не викликає жодних сумнівів, що найефективнішим способом досягнення економічного зростання є підготовка вмотивованих, конкурентоспроможних працівників у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Адже коли економічним проблемам у розвитку приділяється “левова частка” уваги дослідників, проблема становлення особистості фахівця відходить на другий план, їй не приділяють належної уваги, що є глобальною помилкою [9].

Тож у кризових ситуаціях, яка сьогодні спостерігається в Україні, пріоритет необхідно віддати проблемам розвитку особистості, що, відповідно, робить гуманістичні установки й ідеали бажаними на всіх рівнях соціального життя й, насамперед, у період становлення фахівця, діяльність якого відображає суб’єкт-суб’єктні відносини. Саме гуманістична спрямованість освітнього процесу може й повинна чинити сьогодні свій ефективний вплив на саморозвиток молодшої людини, на підготовку її до морально виправданої майбутньої життєдіяльності [6; 10].

Гострота, якої набула проблема надання освітньому процесу гуманістичних ідеалів, перетворення традиційної системи освіти на особистісно орієнтовану вимагає пошуку нових підходів, технологій щодо формування змісту освіти, визначення її структури на нових, гуманістичних теоретико-методологічних засадах [9]. На порядку денному – необхідність вирішення суперечності між вимогами, що висувають до професійно значущих якостей особистості сучасного фахівця із соціальної роботи, та змістом і методами професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Набуває актуальності пошук шляхів формування професійної спрямованості соціального працівника в контексті його гуманістичних рис.

Історичний аналіз розвитку гуманістичних ідей у дослідженнях, як правило, бере свій початок із часів Античності (Арістотель, Демокрит, Сократ, Цицерон, Протагор) або Відродження (Данте Аліг'єрі, М. Кузанський, Л. да Вінчі, М. Лютер, Т. Мор, Н. Макіавеллі, Ф. Петрарка, Піко делла Мірандола, М. Копернік, Т. Мюнцер, Т. Кампанелла, Парацельс, Дж. Бруно, Г. Галілей, Е. Роттердамський та ін.) та обмежується країнами Європи, хоча треба зазначити, що основи гуманізму були закладені ще в давніх культурах Китаю (Лао-Цзи, Конфуцій, Мо-Цзи), давньої Індії (філософська школа чарвака-локаята) та Арабського халіфату (Аль Фарабі, Омар Хайям). Значний внесок у розвиток гуманістичного мислення зробили представники німецької класичної філософії: Г. Гегель, Й. Герbart, Й. Герде, І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг та ін. Ідеї природовідповідності виховання та навчання, висунуті в епоху Відродження й обґрунтовані Я.-А. Коменським, були переосмислені та доповнені в працях філософів-гуманістів доби Просвітництва Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін., які позиціонували гуманне ставлення до дитини, повагу до неї та наголошували на її цінності як особистості. Варто зазначити, що кожен тип цивілізації відрізнявся від попереднього певним комплексом уявлень про гуманізм, відповідними засобами й механізмами реалізації гуманних відносин у соціальному житті.

Гуманізм як етичний ідеал є предметом філософської рефлексії К. Апеля, М. Бердяєва, М. Бубера, Ю. Габермаса, М. Гайдеггера, Е. Фромма, А. Швейцера. Соціально-філософський аналіз гуманізму здійснили такі сучасні дослідники, як В. Гузенко, Н. Кіяшко, В. Кувакін, О. Рогова, О. Токман та ін.

Українським дослідником, який науково обґрунтував феномен людиноцентризму, є представник київської філософської антропологічної школи В. Кремень. На його думку, людиноцентричність нової парадигми суспільного розвитку – необхідність, зумовлена сучасними проблемами людства, які полягають у тому, що людина втрачає свою виняткову цінність в умовах інформаційно перевантаженого життєвого простору [8, с. 12].

В Україні проголошено концепцію гуманізації освіти, що полягає в “утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволення різноманітних освітніх проблем, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей...” [5, с. 600], про що зазначено в державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Також основи гуманізації освіти в Україні було закладено в нормативних документах, які визначили напрями освітньої реформи 90-х рр. Гуманістичний підхід до освіти розглянуто в цих документах як можливість подолання основних недоліків старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб’єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності школи загалом [12, с. 63].

У процесі теоретичного аналізу проблеми дослідження було з’ясовано, що концепції гуманізації освіти розглядають Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Ігнатюк, Н. Ничкало, В. Слас-

тьонін, А. Сущенко, В. Шпак, В. Ягупов та ін.; на питаннях гуманістичного виховання особистості наголошують у своїх дослідженнях Г. Балл, І. Бех, В. Кремень, І. Зязюн, О. Романовський, Т. Сущенко, Л. Товажнянський та ін. Так, європейські стандарти вимагають від України нових суспільних підходів до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значущих особистісних якостей фахівців [1–2; 8–10].

Варто зазначити, що в українській та зарубіжній філософській, психологічній, культурологічній, соціологічній та педагогічній науці проводять активні дослідження, присвячені історичному аналізу гуманізму. Проте поки що залишається не цілком зрозумілим те, яким чином ідеї гуманізму використовують у нових освітніх програмах та новій сучасній організації змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

**Мета статті** – проаналізувати теоретичні та практичні проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Відповідно до поставленої мети, висунуто такі завдання дослідження: проаналізувати поняття “гуманізм” у вузькому та широкому контексті; охарактеризувати науковий погляд на гуманізацію та гуманітаризацію освіти; дослідити проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі; визначити педагогічні умови, за яких підвищується ефективність виховання гуманності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

У ХХІ ст. проблема гуманізму актуальна, як ніколи раніше, не тільки в національному, а й у загальнопланетарному плані. Першоджерелом розвитку будь-якого суспільства завжди був і є гуманізм, якій є ідеологією людини та її людяності. Видатний італійський гуманіст Л. Бруні визначав гуманізм як “пізнання тих речей, які стосуються життя і звичаїв, які вдосконалюють та прикрашають людину”. Головною є здатність людини робити вибір між добром і злом та слідувати добру [14, с. 74].

Гуманізм – це філософський і етико-соціологічний принцип ставлення до людини як до вищої цінності. Як духовно-культурне явище гуманізм є головним змістом цивілізаційного процесу, під час якого він проявляється в різноманітних якостях: етична норма, соціальний ідеал, духовна цінність, свобода волі, взаємодопомога й співробітництво, повага до прав і гідності особистості, рівність і рівноправність, справедливість, захист від зла та насилля.

Термін “гуманізм” увів у науковий обіг у 1808 р. німецький педагог Ф. Нітхаммер, який вкладав у це слово вищу, самодостатню й самопізнавальну значущість людини й називав антилюдським усе, що сприяє відчуженню людини та її самовідчуженню. Сучасні науковці розглядають гуманізм як одну з фундаментальних характеристик суспільного буття та свідомості, певний напрям мислення та діяльності, що орієнтується на благо всіх людей як найвищу цінність і вищий зміст життя при безумовній повазі до свободи кожної особистості.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу проаналізувати поняття “гуманізм” у вузькому та широкому контексті. Так, гуманізм у вузькому розумінні – це світогляд, що визнає гідність кожної людини вищою цінністю всього людства. Це визначення передбачає усвідомлене уявлення про гуманізм, яке доступне тому, хто схильний відчувати й мислити відповідним чином. Однак гуманізм у широкому контексті – це феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації [14, с. 76].

Тож синтез двох уявлень спричиняє розуміння гуманізму як відкритої системи, що динамічно розвивається: поглядів, уявлень, моральних принципів, що заперечують усі види нерівності між індивідом і суспільством; практичних дій, що реалізують цей принцип в економічній, політичній та юридичній сферах буття. При цьому одне положення в такій системі залишається незмінним – визнання людської гідності вищою цінністю світу.

Одже, якщо гуманізм – це система поглядів на людину як найвищу цінність, то він повинен характеризуватися такими ознаками, як: повага до свободи та гідності кожної людини; врахування інтересів, потреб та індивідуальних особливостей кожної людини; благополуччя людини; турбота про щастя людини; надання людям рівних можливостей для розвитку; самовдосконалення та саморозвиток особистості; високоморальні відносини між людьми.

Гуманізм є квінтесенцією освіти на всіх її рівнях і в усіх формах. Визнаючи XXI ст. “століттям освіти”, ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) наголошує на тому, що основою освіти повинна бути система гуманітарного виховання, орієнтована на самоцінність людини як унікальність, на її активістське, креативне, творчо-цивілізаційне ставлення до життя, розум, поєднаний з розвиненою культурою чуттєвості, на “практичний розум” (поєднання міркувань здорового глузду з усвідомленням власної відповідальності тощо).

Новітня (“постсучасна”) гуманістично орієнтована освіта вже не сприймається як альтернативна природничому, технологічному знанню або як додаток до нього. Щодо цього багато представників технічних наук дотримуються іншої думки. Однак світовий освітянський досвід переконливо доводить потребу гуманізації системи соціалізації молоді.

Гуманізація – це шлях утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей, реалізація ідеї розвитку людського в особистості. Вона передбачає, крім іншого, й зіставлення освітніх технологій з вищими цінностями людства. З огляду на це гуманізація освітніх технологій реалізується в усіх компонентах освітньої системи й тісно узгоджується з процесом її гуманітаризації. Необхідно враховувати, що терміни “гуманістичний” і “гуманітарний” є досить близькими за змістом, хоча в їх розрізненні наявне й раціональне зерно. Водночас потрібно мати на увазі, що гуманітаризація та гуманізація освіти – це не чергова данина педагогічній моді, не заклики до бездумного копіювання моделі зарубіжної школи.

Варто зазначити, що "...дефіцит гуманності й гуманітарності породжує бездуховність освіти, є джерелом технократичних установок у мисленні, що нерідко спричиняють глобальні проблеми сучасності. Гуманізація і гуманітаризація мають стратегічне значення для розвитку не лише освіти, а й усього суспільства, що, на жаль, ще не до кінця усвідомили й сприйняли педагоги та громадськість" [4, с. 2].

Вищезазначене дає змогу охарактеризувати науковий погляд на гуманізацію та гуманітаризацію освіти. Визначення цих понять рухомі. Вони щоразу будуються в кожную нову історичну епоху, і залежно від того, що розуміють під свободою та природою людини, розуміння гуманізму визначають по-різному. Ми погоджуємося з О. Романовським, що поняття "гуманізм" детермінує всі гуманітарні науки та предмети. Гуманізм – це явище культури й історії, система переконань, що історично склалася та змінюється, визнає цінність людини, а гуманітаризація – це процес інституалізації, вкорінення цієї системи переконань за допомогою гуманітарних наук [9, с. 51].

Проведений аналіз досліджень гуманності (Н. Бочаріна [3], Н. Клименюк [7] та ін.) свідчить, що в сучасних умовах розвитку суспільства й особистості особливої уваги набуває підготовка гуманістично спрямованого соціального працівника, який є не тільки високим професіоналом, а й гуманною особистістю. Демократизація українського суспільства, перехід до ринкових відносин ускладнюють адаптацію різних категорій населення, що загострює протиріччя між рівнем сформованості гуманності й зростаючими суспільними вимогами до майбутніх фахівців соціальної сфери.

Тож будь-яка професія, яка пов'язана з роботою із людьми, вимагає особливих професійних вимог, деонтологічних засад. Соціальний працівник у своїй діяльності має справу з людиною, взаєминами між особистістю й колективом, між соціальними групами. Вся його діяльність спрямована на вдосконалення людських відносин, на втілення в життя ідеалів гуманізму.

Засвоєння студентами професійних норм і цінностей при підготовці до практичної соціальної роботи є необхідним елементом навчання та вступу в професію. До того ж майбутній фахівець повинен мати сформоване професійне мислення, вміння самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення. Такі особистісні якості, як витримка, толерантність, урівноваженість, розсудливість, інтуїтивність, є важливими для соціального працівника. Сучасна соціальна робота позбавлена чітких ідеологічних догм, тому підвищується інтерес до ціннісного аспекту діяльності спеціалістів соціальної сфери.

Щодо проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі, потрібно зазначити, що сьогодні життя висуває жорсткі вимоги до особистісних і професійних якостей соціального працівника [11].

Ефективна робота установ соціального захисту неможлива без висококваліфікованих працівників, тому проблему освітньо-кваліфікаційної характеристики соціального працівника, побудову моделі його особистості наразі активно досліджують науковці (А. Капська, О. Карпенко, І. Мигович, Д. Сай, В. Шпак та ін.). Система підготовки соціального працівника, яка виникла протягом останніх років і постійно розробляється науковцями, зорієнтована переважно на оволодіння ним певною системою теоретичних знань, серед яких важливе місце посідають філософія, соціологія, психологія, педагогіка тощо, методологічних засад, спеціальних умінь, методик і технологій. Однак успіх професійної діяльності соціального працівника великою мірою залежить від його особистісних характеристик: системи цінностей, психологічної культури, самосвідомості, інтелекту тощо, на чому неодноразово акцентували українські та зарубіжні дослідники.

Варто наголосити, що дуже важливим напрямом наукових пошуків у галузі соціальної роботи є теоретико-методологічні, світоглядні основи цієї суспільної діяльності. Кроки, які здійснюють у цьому напрямі, є недостатніми, відчувається потреба в більш глибокому розкритті не лише методологічних і технологічних основ соціальної роботи, а й у ґрунтовному аналізі саме світоглядної її складової. В сучасній літературі дослідники (І. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков, Т. Сила та ін.) звертаються до таких моментів, як зв'язок між соціальною роботою та громадянським суспільством, акцентуючи на ролі першої в процесі становлення громадянського суспільства та соціальної держави [2; 12].

У сучасній літературі проблемі гуманності фахової діяльності присвячено чималу кількість досліджень (О. Андрійчук, Л. Бобко, В. Кузьмич та ін.). Але, незважаючи на певні розбіжності в позиціях авторів (тут не йдеться про кардинальне протистояння), вже існує думка про гуманність людини як певний психічний стан, “передстартову активізацію” людини. Ця теза видається особливо актуальною, якщо екстраполювати її на таку складну, персоніфіковану, адресну та “енерговитратну” роботу, як соціальна.

Разом зі світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців, особливого значення набуває така підготовка соціального працівника, метою якої є формування професійно значущих якостей особистості, її гуманістична спрямованість. Останнім часом проблеми професійної підготовки соціальних працівників набули великої актуальності та свідчать про те, що основні напрями досліджень здебільшого орієнтовані на дефініювання критеріїв компетентності, придатності та психологічної готовності психологів, учителів, соціальних педагогів. При цьому недостатньо розробляють ті напрями дослідження, які дотичні до проблематики, спрямованої на підготовку та становлення особистості соціального працівника.

Отже, гуманістична спрямованість – це особистісне утворення, що є результатом прагнення до неперервного розвитку та самореалізації завдяки смислам і цінностям, якими особистість керується в своєму виборі (Н. Бочаріна, Д. Сай, В. Шпак та ін.) [3; 11].



Погоджуємося з думкою дослідниці Н. Клименюк, яка зазначає, що підвищенню рівня сформованості гуманістичної спрямованості майбутнього соціального працівника сприяє застосування спеціальної психологічної програми, яка включає: проведення бесід, консультацій, психолого-педагогічних семінарів, круглих столів із практичним психологом і кураторами академічних груп; проведення індивідуальних і групових консультацій, лекцій, бесід, проблемних ситуацій, групових обговорень, дискусій, семінарів та соціально-психологічного тренінгу зі студентами [7, с. 9].

Не можна не погодитися з думкою, що формування гуманістичної спрямованості зумовлює суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку особистісних показників емоційно-ціннісного, мотиваційного соціально-когнітивного компонентів гуманістичної спрямованості студентів [6; 7; 9; 14]. Дійсно, якісну динаміку пояснюють розвитком здатності до співчуття, співпереживання, безумовного прийняття та прагнення надати безкорисну допомогу іншим. Це сприяє актуалізації в майбутніх соціальних працівників просоціальних мотивів, прагненню до самовдосконалення та сформованості психологічної готовності до професійного самовизначення. Зростає рівень здатності до моральної рефлексії, пріоритетності гуманістичних цінностей у набутті професійної компетентності, що задовольняє сучасні вимоги до практичної діяльності, підвищується потенціал становлення позитивної активності майбутніх соціальних працівників, що проявляється в продуктивних комунікативних зв'язках, конструктивних діалогах і співтворчості в різних видах діяльності.

Так, на підставі аналізу літературних джерел та досвіду в професійній діяльності можна визначити педагогічні умови, за яких повинна підвищитися ефективність виховання гуманності соціальних працівників у процесі фахової підготовки: по-перше, зорієнтованість процесу професійної підготовки на поєднання активних і традиційних методів навчання, спрямованих на підвищення гуманності майбутніх соціальних працівників; по-друге, збагачення змісту виховної роботи засобами художньої культури з метою активізації творчого потенціалу та створення емоційно-чуттєвого середовища в позааудиторній діяльності майбутніх соціальних працівників; по-третє, введення в структуру соціально-педагогічної практики завдань гуманістичного спрямування та включення майбутніх соціальних працівників у гуманістично спрямовані акції з метою накопичення досвіду моральних учинків.

**Висновки.** Актуальність проблеми гуманізації професійної підготовки соціальних працівників зумовлена умовами державотворення сучасного українського суспільства, де гуманність виступає показником духовної зрілості нації, а успішність її становлення є важливим завданням вищої школи.

Завданням професійної освіти соціальних працівників на сьогодні є підвищення ефективності виховання їх гуманності через те, що соціальний працівник у своїй діяльності має справу з людиною, взаєминами між особистістю та колективом, між соціальними групами. Вся його діяльність

спрямована на вдосконалення людських відносин, на втілення в життя ідеалів гуманізму. Визначення педагогічних умов, за яких повинна підвищитися ефективність виховання гуманності соціальних працівників у процесі фахової підготовки, стане предметом подальших досліджень.

**Список використаної літератури**

1. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова ; Київ, 2000. – С. 217–232.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. – 280 с.
3. Бочаріна Н. О. Психологічні особливості формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Бочаріна. – Київ, 2012. – 20 с.
4. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6.
5. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія. – Київ : Знання, 2005. – С. 600–623.
6. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / О. А. Ігнатюк. – Харків : НТУ “ХП”, 2009. – 432 с.
7. Клименюк Н. В. Виховання гуманності у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. В. Клименюк. – Херсон, 2007. – 19 с.
8. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
9. Романовський О. Г. Підготовка конкурентоспроможної управлінської гуманітарно-технічної еліти : монографія / за заг. ред. О. Г. Романовського, О. С. Пономарьова. – Харків : НТУ “ХП” ; Видавець Савчук О. О., 2014. – 324 с.
10. Романовський О. Г. Психолого-педагогічні основи гуманізації технічної освіти / О. Г. Романовський // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. До 125-річчя НТУ “ХП” : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ “ХП”, 2010. – С. 51–59.
11. Сай Д. В. Формування моральних цінностей майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Д. В. Сай. – Харків, 2016. – 20 с.
12. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні / О. Сидоренко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 63–67.
13. Сила Т. Особливості суб’єктних характеристик учасників професійної інтеракції в соціальній роботі / Т. Сила // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 54–58.
14. Шумка М. Трансформація гуманістичних ідей в сучасності / М. Шумка, І. Шандрук // Світоглядні та соціокультурні засади формування модерної української нації : щоріч. наук. пр. / відп. за вип. Т. Гончарук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – С. 72–80.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

**Ігнатюк О. А., Сизикова В. С. Проблемы гуманизации профессиональной подготовки будущих социальных работников**

*В статье рассмотрены проблемы гуманизации профессиональной подготовки будущих социальных работников. Научно обоснована необходимость гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки будущих социальных работников.*

*Обоснованы педагогические условия эффективного развития гуманности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** гуманизация профессиональной подготовки, социальный работник, профессиональная подготовка социальных работников.

**Ignatyuk O., Syzykova V. The Problems of Humanization of Professional Training of Future Social Workers**

*Modern Ukrainian society feels pressing necessity in the new approach to the training of competitive social workers and providing the professional education of high quality. The process of market economic transformations, in particular, in Ukraine, led to the reassessment of the essence of mission and functions of education. The problem of upbringing of humanity in the students on specialty "Social work" in the conditions of professional training is investigated in the article. The level of the scientific development of the problem has been analyzed. Humanity as professionally important quality of the future social worker has been grounded. The problem of humanization of professional training of future social workers is considered in the article. The necessity of humanization and humanitarization of professional training of future social workers have been scientifically substantiated. A pedagogical condition for effective upbringing of humanity in future social workers in the process of professional training has been grounded.*

*The task of the professional education of social workers today is to improve the education of humanity because the social worker in their work has to do with the person, the relationship between the individual and the collective, between social groups. All its activities are aimed at improving human relations, to carry out the ideals of humanism. Pedagogical conditions that must be increased efficiency humanity education of social workers in the professional training will act as the subject of further research.*

*Optimization of the process of humanity upbringing in future social workers should include such trends: organizing educational process by means of combining traditional and active methods of studying; upbringing by means of enriching the contents of upbringing in the extra-lecture activity, by introduction of artistic culture means; introducing into the social practice structure the tasks of humanic direction.*

**Key words:** humanization of professional training, social worker, professional training of future social workers.

УДК 159.953.35:159.2–056.283

**В. І. КЕМКІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент

**О. С. СОКИРКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

Запорізький національний технічний університет

## **ОЦІНКА ТА КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ І ФІЗИЧНОГО СТАНУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ**

*У статті розкрито зміст експерименту, спрямованого на виявлення особливостей розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану глухих дітей 5–6 років порівняно з однолітками, які не мають порушення слуху; наведено дані, що характеризують основні показники пізнавальної діяльності цих дітей.*

**Ключові слова:** *глухі діти 5–6 років, рівні розвитку, пізнавальна сфера, фізичний стан, координаційні здібності, корекційна методика.*

Одним із найбільш важливих положень корекційної педагогіки є робота й використання корекційно-розвивальних впливів відповідно до реальних можливостей конкретної дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку. При цьому умовною “нормою” розвитку, відносно якої можна виявити ступінь наявних порушень у глухих дітей, є показники їх здорових однолітків. Від правильності вибору методів діагностики, ступеня їх адекватності досліджуваним проявам дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку, залежить точність висновків про реальний стан розвитку глухої дитини та правильність вибору засобів для виправлення виявлених недоліків.

Аналіз індивідуальних відмінностей у розвитку пізнавальної діяльності старших дошкільників без ураження слуху та з особливостями психофізичного розвитку дає змогу виявити рівень інтелекту кожної дитини, виробити стратегії індивідуального корекційного впливу й створити сприятливі умови для навчання та розвитку. Порушення слуху охоплює майже всі сторони психічної діяльності. Змінюється система взаємодії аналізаторів, виникають проблеми з мовленням, порушується співвідношення наочного та понятійного мислення в розумовій діяльності. Проте при вивченні пізнавальної сфери неможливо ігнорувати фактор статевих та інших індивідуальних відмінностей; важливість вивчення індивідуального розвитку в дітей певної вікової групи в нормі та з особливостями психофізичного розвитку (В. Arosztowicz [4, с. 130]; W. Pilecka [6, с. 197]).

Діагностика пізнавальної сфери є першим етапом розробки корекції її розвитку. Вона виявляє, що є першопричиною порушень у психічному розвитку, які якості найгірше сформовані. Натомість цілісна картина психофізичного розвитку дитини включає в себе не тільки пізнавальні лінії її розвитку, а й фізичні. Оскільки формування психофізичних якостей відбувається в дитини комплексно, розвиток однієї з них сприяє покращенню інших психофізичних якостей.

Психофізичні якості є проявом рухових можливостей людини, які багато в чому залежать від її вроджених анатомо-фізіологічних, біохімічних і психологічних особливостей. Систематичне спрямоване навчання може істотно впливати на розвиток цих якостей.

Згідно з цим положенням та з урахуванням важливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку з порушенням слуху, для їх успішного навчання в школі та використання в цьому процесі спеціальних методик корекційної роботи було визначено тему дослідження – аналіз пізнавальної сфери та фізичного стану глухих дітей.

**Мета статті** – виявити особливості розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану дітей 5–6 років з порушенням слуху, які відрізняють їх від однолітків без цієї патології.

Для досягнення цієї мети потрібно було вирішити такі завдання:

- виявити показники, які характеризують фізичний стан і розвиток пізнавальної сфери дошкільників 5–6 років;
- розробити комплексну методiku діагностування за визначеними показниками;
- провести діагностувальні зрізи та проаналізувати їх результати;
- охарактеризувати відмінності розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану глухих дошкільників та їх однолітків без патологій слуху.

Підґрунтям дослідження стала думка Л. Виготського про те, що позитивна своєрідність розвитку дитини з відхиленнями зумовлена новоутвореннями, які в неї виникають для заміщення або компенсації втрачених функцій [1, с. 180]. Отже, в розвитку дитини, що має певні відхилення, провідну роль відіграє не її первинний дефект, а вторинний та подальші наслідки. Своєчасне виявлення цих наслідків, їх прояв необхідні для створення ефективної програми та методики корекційної роботи.

Дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери глухих дошкільників 5–6 років передбачало визначення показників, за якими можна охарактеризувати стан цієї діяльності. При їх визначенні ми орієнтувалися на результати досліджень Т. Григор'євої [2, с. 12], Л. Занкова [3, с. 221] та інших науковців. За їх даними, основні порушення пізнавальної діяльності в глухих дітей виявляються в процесах сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення.

Координаційні здібності дитини виконують в управлінні її рухами функцію узгодження, впорядкування різноманітних рухових дій в єдине ціле згідно з поставленим завданням. Розвинені координаційні здібності є необхідною передумовою для успішного навчання фізичним вправам. Вони впливають на темп, вид і спосіб засвоєння техніки рухів, на її подальшу стабілізацію та ситуаційно-адекватне різноманітне застосування. Координаційні здібності зумовлюють більшу щільність та варіативність процесів управління рухами, збільшення рухового досвіду. Вони сприяють ефективному виконанню робочих операцій при постійно зростаючих вимогах трудової діяльності, підвищують можливості людини в управлінні своїми рухами.

Отже, сформовані координаційні здібності є необхідною умовою підготовки дітей до активного життя, успішного навчання та продуктивної праці.

Для визначення особливостей функціонального стану психофізичної сфери глухих дошкільників та їх однолітків без порушення слуху було проведено дослідження рівня фізичного розвитку та тестування базових координаційних здібностей: статичної рівноваги (за результатами виконання “Проби Ромберга”) та реакувальної здатності (за тестом “Спіймай лінійку”). Також при дослідженні фізичного стану дітей 5–6 років ми зафіксували їх антропометричні дані – довжина та маса тіла, життєва ємність легенів.

У констатувальному експерименті було обстежено 106 дівчат і 105 хлопчиків віком від 5 до 6 років. У дослідженні взяли участь глухі діти зі стійкою втратою слуху (75–80 децибел). За часом, у якому відбулося порушення слуху, вони розподілялися на глухих від народження (33 дитини), оглухлих на першому (38 дітей) і на другому (69 дітей) році життя. Причиною порушення слуху у 26 випадках стали вроджена спадкова приглухуватість і генетичні відхилення. У решті випадків причинами втрати слуху були наслідки різних захворювань (кір, свинка, отит) і побічні ефекти прийому фармакологічних засобів. За медичними картами було встановлено, що всі глухі діти 5–6 років, які взяли участь у дослідженні, мали додаткові відхилення в розвитку (порушення інтелекту, емоційно-вольової сфери, мовлення, опорно-рухового апарату тощо). Діти без порушення слуху, які були залучені до експериментальної роботи, таких порушень не мали.

За результатами діагностики, у глухих дітей і їх однолітків без порушення слуху були встановлені достовірні розбіжності в довжині тіла: за середніми значеннями в глухих дошкільників вони становили 109,44 см у дівчат і 109,88 см у хлопчиків. У здорових дітей середні показники довжини тіла становили 113,17 см у дівчат та 115,59 см у хлопчиків (коефіцієнт Стьюдента перевищував табличне значення ( $t_p$ ) і дорівнював  $t_p=5,73$  у дівчат та  $t_p=2,24$  у хлопчиків при  $P<0,05$ ).

Гірші показники в глухих дітей були й за життєвою ємністю легень: за середніми значеннями вони становили 588,89 см<sup>3</sup> у дівчат і 670,59 см<sup>3</sup> у хлопчиків експериментальної групи. У їх здорових однолітків з контрольної групи цей показник становив 1199,44 см<sup>3</sup> у дівчат та 1111,75 см<sup>3</sup> у хлопчиків, при коефіцієнті Стьюдента  $t_p=10,83$  у дівчат та  $t_p=5,94$  у хлопчиків. За показниками маси тіла в глухих хлопчиків контрольної та експериментальної груп відмінності порівнянно з дітьми без порушення слуху не були суттєвими: за коефіцієнтом Стьюдента  $t_p=0,21$  ( $P>0,05$ ).

Суттєві розбіжності були встановлені в показниках статичної координації ( $t_p=3,44$  у хлопчиків,  $t_p=4,45$  у дівчат) та реакувальної здатності ( $t_p=9,84$  у хлопчиків,  $t_p=8,40$  у дівчат) при  $P<0,05$ . Усі отримані результати свідчили про значне відставання глухих дітей від однолітків без порушення слуху за показниками фізичного розвитку. Проте між групами

глухих дітей за результатами тестів не було виявлено суттєвих розбіжностей.

Особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей і дітей без порушення слуху досліджено за комплексною методикою. Вона передбачала виявлення рівня розвитку зорової пам'яті та здатності до впізнавання (тест "Упізнай фігури"), образно-логічного мислення, розвиненості розумових дій аналізу й узагальнення, логічності мислення (тести "Зайвий предмет", "Узагальнення понять", "Знайди пару", "Вільна класифікація"), наочно-дійового мислення (тест "Окресли контур"), зорового диференційованого сприймання (тест "Знайди квадрат" за методикою З. Білоусової), стійкості, розподілу та переключення уваги (тести за методикою С. Лієпінь), орієнтації в просторі (тест "Графічний диктант" за методикою Д. Ельконіна). Критеріями оцінювання рівня розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років та їх однолітків без порушення слуху були: самостійність у виконанні завдань, результативність і правильність виконання. Рівні розвитку пізнавальної діяльності визначали на підставі узагальнення результатів виконання кожною дитиною всіх тестів відповідно до визначених критеріїв. Достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності відповідав 75–100% самостійному, результативному та правильному виконанню завдань; задовільний – 50–74%; нижчий від задовільного – 49–25% і низький – менший за 25%.

Було виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку пізнавальної сфери в усіх тестах за коефіцієнтом Стьюдента немає суттєвих розбіжностей на рівні  $P > 0,05$ . Значні достовірні відмінності були виявлені між групою глухих дітей і групою дітей без порушення слуху за показниками: зорового сприйняття ( $t_p = 6,53$  у дівчат і  $t_p = 5,42$  у хлопчиків), образно-логічного мислення ( $t_p = 6,03$  у дівчат та  $t_p = 4,8$  у хлопчиків), наочно-дійового мислення ( $t_p = 9,98$  у дівчат та  $t_p = 9,63$  у хлопчиків), логічного мислення ( $t_p = 3,40$  у дівчат і  $t_p = 4,74$  у хлопчиків), здатності до аналізу й узагальнення ( $t_p = 6,40$  у дівчат та  $t_p = 9,87$  у хлопчиків), орієнтації в просторі ( $t_p = 6,3$  у дівчат і  $t_p = 5,9$  у хлопчиків), образного мислення ( $t_p = 4,2$  у дівчат і  $t_p = 3,9$  у хлопчиків), уваги та сприйняття ( $t_p = 4,54$  у дівчат і  $t_p = 5,40$  у хлопчиків).

Загалом було виявлено значне відставання глухих дітей від однолітків без порушення слуху в розвитку багатьох процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність. Так, середні значення за результатами виконання тесту на увагу в глухих дітей (ЕГ) становили: 12,09 балів у дівчаток та 11,26 балів – у хлопчиків, у дітей без порушення слуху (КГ) – 19,81 балів у дівчаток та 20,03 балів – у хлопчиків. Середній результат виконання тесту на розвиток логічного мислення в ЕГ у дівчаток становив 5,06 балів та 4,09 балів – у хлопчиків. У КГ дітей без порушення слуху середній результат за цим тестом становив 9,89 балів – у дівчат та 11,83 – у хлопчиків. Середній бал за показником розвитку наочно-дійового мислення в дівчат ЕГ становив 7,12 балів і у хлопчиків – 7,67 балів. Водночас середній бал виконання цього тесту в КГ дітьми без порушення слуху становив 13,41 – у дівчат та 13,00 балів – у хлопчиків.

Згідно з обраними критеріями, було охарактеризовано такі рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років. Достатній рівень – дитина самостійно або за незначною підказкою дорослого виконує завдання, чітко керується інструкцією, правильно вирішує всі або переважну більшість завдань, наведених у тестах. Задовільний рівень – дитина виконує завдання, але постійно звертається по допомогу до дорослого для нагадування інструкції щодо його виконання, підтримки своїх дій, знаходить правильні рішення після декількох помилкових спроб, проте виконує правильно більше половини завдань. Нижчий від задовільного – дитина виконує завдання лише з постійною емоційною підтримкою та допомогою дорослого, забуває й порушує інструкції щодо виконання завдання, постійно потребує підказки, швидко втомлюється та втрачає бажання працювати, більшість завдань залишає невиконаними або виконаними зі значними помилками. Низький рівень – дитина відмовляється від виконання більшості завдань навіть за емоційної підтримки і допомоги дорослого. Завдання, що виконуються, не завершені, зі значними помилками.

### ***Висновки.***

1. Показниками розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану глухих дітей, за якими їх порівнювали з однолітками без порушення слуху, були: зорова пам'ять та здатність до впізнавання, образно-логічне мислення, розвиненість розумових дій аналізу й узагальнення, логічність мислення, наочно-дієве мислення, зорове диференційоване сприймання, стійкість, розподіл і переключення уваги, орієнтація в просторі, а також результати тестування базових координаційних здібностей і антропометричні дані – довжина, маса тіла, життєва ємність легенів. Кожен із зазначених показників досліджували за допомогою стандартизованих тестів, що використовують у практичній роботі психологи та педагоги.

2. За результатами тестів на розвиток базових координаційних здібностей було виявлено, що між групами глухих дітей у рівних розвитку координаційних здібностей та фізичного стану фактично немає суттєвих розбіжностей. Деякі незначні розбіжності були виявлені тільки у хлопчиків за показниками життєвої ємності легенів ( $t=1,31$ ) і реакувальною здатністю ( $t=1,0$ ). Водночас встановлені достовірні розбіжності між показниками глухих та дітей без порушення слуху за результатами діагностики рівня розвитку фізичної сфери, крім показників маси тіла у хлопчиків, де порівняння результатів свідчать, що відмінності не є суттєвими. Ці розбіжності свідчать про відставання глухих дітей від своїх однолітків без порушення слуху за низкою показників фізичного стану, що може бути наслідком їх дефекту.

3. За результатами дослідження пізнавальної сфери було виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку пізнавальної сфери у всіх тестах немає суттєвих розбіжностей. Значні відмінності були виявлені між групою глухих дітей і групою дітей без поразки слуху за показниками: зорового сприйняття, образно-логічного мислення, наочно-дієвого мислення, логічного мислення, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації



в просторі, образного мислення, уваги та сприйняття тощо. Проте було встановлено, що за рівнем розвитку зорової пам'яті глухі діти не відстають від своїх однолітків без порушення слуху. Результати експерименту також виявили, що діти, які втратили слух на другому році життя, більш успішно виконують тести з діагностики розвитку пізнавальної діяльності, ніж ті, в яких цей дефект є вродженим або набутиим на першому році життя.

4. Порівняння результатів діагностувальних зрізів на визначення особливостей розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану глухих дітей 5–6 років і дітей зі збереженою слуховою функцією засвідчило про значне відставання глухих дітей від своїх однолітків без порушення слуху. Це підтверджує необхідність пошуку й використання таких засобів і методик корекційно-педагогічної роботи, які б дали змогу скоротити відставання глухих дітей у рівні розвитку пізнавальної сфери та фізичного стану від своїх однолітків без порушення слуху. Одним із таких засобів може бути навчання глухих дітей плаванню.

#### Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский // Детская психология. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
2. Григорьева Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т. А. Григорьева. – Минск, 1999. – 56 с.
3. Обучение и развитие : эксперим.-пед. исслед. / И. Аргунская, Т. Беркман, И. Будницкая ; под ред. Л. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.
4. Arusztowicz B. Dziecko niepełnosprawne z dysfunkcją, ruchu / B. Arusztowicz, W. Bakowski. – Krakow : Impuls, 2001. – 135 s.
5. Paszkowska-Rogacz A. Nonverbal Aspects of Creative Thinking: Study of Deaf Children / A. Paszkowska-Rogacz // Fostering the Growth of High Ability: European Perspectives. – New Jersey : APC, 1996. – P. 383–388.
6. Pilecka W. Kształtowanie umiejętności społecznych / W. Pilecka, J. Pilecki // Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001. – S. 197–214.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2017.*

#### **Кемкина В. И., Сокирко А. С. Оценка и коррекция развития познавательной сферы и физического состояния глухих детей**

*В статье представлено содержание диагностирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей развития познавательной сферы глухих детей 5–6 лет по сравнению со сверстниками без нарушения слуха; приведены данные, характеризующие основные показатели познавательной деятельности этих детей.*

**Ключевые слова:** *глухие дети 5–6 лет, уровень развития, познавательная сфера, физическое состояние, координационные способности, коррекционная методика.*

#### **Kemkina V., Sokyрко A. Study and Correction of Cognitive Sphere and Physical Condition of Deaf Children**

*The study presents the content of experiment aimed at identifying the characteristics of the cognitive sphere and the physical condition of deaf children 5–6 years compared to their peers who do not have hearing loss; presented data describing the basic parameters of cognitive activity of children. In the 1st stating stage of the experiment we studied the peculiarities of the development of psycho-physical and cognitive fields of the deaf children and those who don't have the hearing problems. For this we did the estimation of the level of development of the psycho-physical and coordinative qualities.*

*Also we studied the level of development of the visual and creative thinking, the spatial orientation, the distribution and the shifting of attention, visual perception. Basing on the received data we found out that the deaf children are behind in the level of the psychophysical and cognitive development compared to those children, who don't have the hearing problems.*

*On the 2nd forming stage of the experiment and with taking into the account the received data we developed the experimental methodology of the development of the cognitive activity of the deaf children during the process of learning to swim. The experimental methodology is based on the principles of unity and interconnection of mental, physical and moral development. It includes the system of signs (gestures) which was developed specifically for this purpose and the complex program of the outdoor (action-oriented) games in water for optimizing the learning process of the deaf children and for forming the swimming skills.*

*Besides the common signs (gestures) used by the teachers while working with the deaf children we developed and introduced the special ones that help to speed up the mastering of the swimming techniques (limb position, the rowing surface, the moments of the most force exertion, the characteristics of the rhythm and tempo of the movements).*

*For providing the accident prevention while working with the deaf children in the water and also for the children's orientation in the water and for movement correction all the signs (gestures) were studied with the children onshore (on the ground) and the learning of signs was taking place simultaneously with the swimming exercises, and only after it the signs (gestures) were used in the water.*

*The development of the cognitive field of the deaf children during the swimming lessons was done to create the learning motivation in them and to teach them to get and use new information i. e. the skills of the mental process which helped to define the possibility of realization of the productive cognitive activity. This activity resulted in positive emotions and gnostic feelings and contributed to the consolidation of the cognitive interests while stimulating the further cognitive activity.*

*During the swimming lessons with the deaf children we created the cognitive situations related to the transfer of the special sport and swimming knowledge (the mastering of the technique of the swimming movements, studying of the schemes and special signs) and to the solving of the movement tasks. The development of thinking was going in two directions: reproductive and productive (creative). The reproductive thinking was laying in the understanding of the actions after the teacher's instructions. The productive (creative) thinking was lying in the analysis of the sport technique for applying it to the individual peculiarities. Thus the conditions for the development of the cognitive field and for creating such intellectual qualities as resourcefulness, concentration, curiosity, the mental processing were created.*

*While doing the restudy of the cognitive field we managed to determine the authentic performance improvement of all the check-up tests of the children of the experimental group and determine the credibility of the differences from the indexes of the control group of deaf children. This proves the effectiveness of the experimental methodology of the development of the cognitive activity of deaf children during the process of learning.*

**Key words:** *deaf children aged 5–6, cognitive activity development, physical condition, coordination abilities, correction method.*

О. М. КОПТЄВА

здобувач

Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. Володимира Винниченка**АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ І РІВНІВ РОЗВИТКУ  
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ УЧНІВ  
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті проаналізовано поняття “соціально-професійна зрілість” учня професійно-технічного навчального закладу за допомогою таких критеріїв, як соціально-професійна активність, соціально-професійна відповідальність і соціально-професійне самовизначення. На основі показників кожного з критеріїв виділено три рівні соціально-професійної зрілості – високий, середній та низький.*

***Ключові слова:** зрілість, соціально-професійна зрілість, критерії, показники та рівні соціально-професійної зрілості, учні професійно-технічних навчальних закладів.*

Проблема особистісного та професійного розвитку завжди актуальна, оскільки успіх у професійній діяльності, самореалізація, почуття значущості в житті суспільства дуже часто залежать від якостей та властивостей особистості. Звідси – зацікавленість багатьох учених у вивченні питань професійного та особистісного розвитку учнів професійно-технічних навчальних закладів – майбутніх фахівців, їх соціально-професійної зрілості та майстерності, а також високої підготовки фахівця як людини творчої, компетентної та, звичайно, конкурентоспроможної.

Така постановка питання передбачає створення відповідних умов навчання й виховання учнів у професійно-технічних навчальних закладах. Концептуальні положення щодо змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу в ПТНЗ ґрунтуються на засадах Конституції України, “Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті” (2001 р.), Закону України “Про професійно-технічну освіту”, а також Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.

Зміни, які відбуваються в суспільстві, вимагають змін і в професійній діяльності, і в самій особистості фахівця. Тому важливими постають дослідження саморозвитку особистості учня, його соціально-професійної зрілості в період навчання в ПТНЗ.

***Метою статті** є наукове обґрунтування поняття “соціально-професійна зрілість”, визначення та аналіз критеріїв, показників і рівнів соціально-професійної зрілості учнів професійно-технічних навчальних закладів.*

У педагогіці та психології в поняття “зрілість особистості” вкладають різний зміст: визначення ієрархії цінностей, які відображають пріоритети загальнолюдських цінностей; розвиток потребнісно-мотиваційної сфери на основі особистісної системи цінностей; усвідомлення й прийняття своєї відповідальності за себе, своїх близьких, роботу, суспільство у

співвідношенні зі своїми можливостями; стратегія життя, побудована відповідно до цінностей особистості, прагнень і можливостей; висока вимогливість до себе; саморегуляція поведінки; наявність активної позиції.

Великого значення для формування зрілості особистості науковці надавали саме відповідальності. Так, Е. Фромм [3], В. Франкл [9, с. 232–238] вказували, що такі якості зрілої особистості, як турбота, відповідальність, повага, знання, незалежність, є якостями саме зрілої особистості. Вона знає, для чого живе, вільна у своїх проявах та усвідомлює, що вона робить. Саме від відповідальності буде залежати діяльність особистості та її успішність у житті. Також учені наголошують, що зрілість виявляється в здібностях регулювати свою поведінку в кризових ситуаціях (під час стресів, тривоги).

С. Рубінштейн [11] також наголошував на значенні відповідальності, активної участі в житті суспільства та принциповому відношенні до діяльності та життя загалом у формуванні зрілості особистості. В. Петровський пов'язує зрілість особистості з її активністю, вмінням взаємодіяти та впливати на інших людей, виконуючи певну соціальну роль. Під час соціального життя зріла особистість навчається правильно ставити цілі та вільно їх реалізовувати [8].

О. Старовойтенко [13] у відповідальності вбачає вирішальну ознаку зрілості. Психологічно відповідальна особистість – це особистість, що відповідає за зміст свого життя перед собою та іншими людьми. Зрілість особистості автор аналізує через її життєві відносини й визначає ступенем зрілості цих відносин. Тобто зрілою є інтелектуально розвинена особистість, яка вміє ефективно організовувати й продуктивно здійснювати свою діяльність крізь призму моральних норм.

Таким чином, аналізуючи різні складові зрілості особистості, можна виділити її основні критерії, що є одним із завдань нашого наукового дослідження. Їх виокремлення є необхідним для аналізу процесу формування соціально-професійної зрілості учнів ПТНЗ.

За соціально-педагогічним словником, критерій – це ознака, за якою класифікуються, оцінюються (та отримують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їх формалізації [15, с. 179].

У теорії та практиці педагогічної освіти висувають низку вимог до виділення критеріїв – як загальних, які властиві будь-якому педагогічному дослідженню, так і конкретних, які враховують специфіку вивчення різних аспектів професійно-педагогічної діяльності.

1. Критерії мають забезпечувати вимірювання всіх компонентів, які входять у це утворення, й показувати існуючі між ними взаємозв'язки.

2. Критерії повинні бути розкриті через якісні та кількісні ознаки (показники). Міра вираження останніх має показувати більшу чи меншу ступінь вираження певного критерію.

3. Вони повинні показувати динаміку вимірюваної якості в часі та педагогічному просторі.

Отже, виходячи з вищезазначеного, можна сформулювати основні вимоги до виділення критеріїв: об'єктивність, включення найістотніших моментів досліджуваного явища, розгляд усіх його сторін; чітке та зрозуміле формулювання, а також можливість вимірювання того явища, яке досліджують.

У нашому дослідженні, виходячи з теоретичного дослідження змісту та складових зрілості особистості, було виокремлено такі критерії соціально-професійної зрілості учнів ПТНЗ:

- соціально-професійна активність;
- соціально-професійна відповідальність;
- соціально-професійне самовизначення особистості.

Вважаємо за доцільне здійснити детальний аналіз визначених критеріїв соціально-професійної зрілості учня ПТНЗ та охарактеризувати їх показники.

#### *Соціально-професійна активність.*

Активність особистості, беззаперечно, є важливим елементом життя людини та суспільства загалом, оскільки від неї залежить розвиток і формування особистості, покращення умов життя, виконання праці на високому рівні, підтримка звичаїв та традицій народу тощо. Водночас прояв активності сприяє підвищенню самооцінки особистості, бажанню приносити користь суспільству (виконанню суспільно корисної праці), вільному вибору змісту життєдіяльності, самостійному прийняттю рішень і відповідальності, розумінню цінності людського життя тощо.

У педагогічному словнику С. Гончаренко активність особистості визначено як здатність людини до свідомої трудової та соціальної діяльності, здатність створювати суспільно значущі перетворення матеріальної та духовної сфер на основі засвоєння історичного досвіду людства; реалізація у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні. [4, с. 21]. Активні дії можуть бути корисними або асоціальними залежно від цілей людини (гуманістичних або антигуманістичних), які є головною рушійною силою активності особистості. На нашу думку, такі дії залежать від накопичених знань, ціннісних орієнтацій та ставлення особистості до себе та інших людей.

Водночас дослідники виділяють дві сторони активності – внутрішню та зовнішню. До внутрішньої А. Петровський [7] зараховує потреби, мотиви, інтереси та ціннісні процеси особистості (суб'єктно-світоглядна сторона активності), а до зовнішньої – умови, діяльність, дії та операції (предметно-діяльнісна сторона активності). Звичайно, ці складові організації особистісної активності взаємодіють між собою та взаємодоповнюють одна одну.

Активність особистості протягом життя людини змінюється, а тому різні науковці виділяють такі її види: психічна, когнітивна, пізнавальна, творча, розумова, інтелектуальна, трудова, соціальна, поведінкова, комунікативна та надситуативна активність. Виходячи з нашого дослідження, зауважимо саме на соціальній і трудовій активності.

Соціальна активність у педагогічному словнику Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова [5] є родовим поняттям стосовно видових: суспільно-політичної, трудової, пізнавальної тощо. Вона реалізується у вигляді соціально корисних дій, під впливом мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби. Суб'єктом такої активності є людина, соціальна група та інші спільноти. Розвиток соціальної активності як суспільної властивості особистості відбувається через систему зв'язків людини з навколишнім соціальним середовищем у процесі пізнання, діяльності та спілкування. Для нашого дослідження важливим є те, що автори вказують, що соціальна активність є динамічним утворенням і може мати різну ступінь прояву. Той чи інший рівень соціальної активності залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості в суспільно значущій діяльності та суб'єктивними настановами на діяльність.

Говорячи про учня професійно-технічного навчального закладу, варто розглянути не лише соціальну активність, а й професійну, оскільки молодь вступає в навчальний заклад для отримання професії та реалізації своїх знань, інтересів, потреб у майбутньому житті.

У праці О. Кокун вжито таке поняття, як “професіогенез”, яке розглядають як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору та прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. Виділяють два напрями професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності. Наслідком професіогенезу особистості є професійна зрілість [6, с. 8–9].

Автор зазначає, що саме під професійним становленням особистості розуміють процес прогресивної зміни внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності людини.

Виходячи з вищезазначеного, варто визначити основні показники соціально-професійної активності учня ПТНЗ: прагнення стати професіоналом своєї справи; бажання виконувати суспільно корисну діяльність; наявність соціальних і професійних цілей у житті, прагнення стати лідером; бажання активно впливати на життєдіяльність оточуючих, у тому числі на групу ПТНЗ, де навчається; поєднання досягнень минулого, теперішнього та планування перспектив на майбутнє для стимулювання активної життєдіяльності; опанування нових знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професії; участь у культурно-масових заходах, конкурсах технічної творчості, розробка та оформлення матеріалів для гурткової роботи; бажання співпрацювати та спілкуватися з ровесниками й колегами.

#### *Соціально-професійна відповідальність.*

У словнику-довіднику із соціальної педагогіки поняття “відповідальність” трактується як виконання соціальним суб'єктом соціальних, правових чи моральних норм, здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, прийнятим нормам і правилам, у

результаті чого виникає почуття співпричетності із загальною справою, а при невідповідності – почуття сорому, провини, бажання виправитися. Відповідальність пов'язують із набуттям людиною соціального досвіду, виробленням ціннісних орієнтацій, самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями.

Відповідальність особистості ґрунтується на ставленні до об'єкта діяльності, до самої діяльності та її результату. Позитивний результат діяльності посилює мотивацію, впевненість у своїх силах і сприяє бажанню працювати далі, а негативний супроводжується розчаруванням [14, с. 75–78].

Залежно від сфер життєдіяльності особистості та її наслідків, виділяють такі види відповідальності: юридичну, професійну, економічну, екологічну, політичну, соціальну. Виходячи з нашого дослідження, доцільно розглянути два її види – соціальну й професійну.

В. Радул зазначає, що соціальна відповідальність – це, передусім, моральна якість особистості. Вона є критерієм становлення соціальної зрілості особистості, “виявляється в потребі самореалізації не себе в суспільстві, а себе для суспільства”. Її формування доцільно визначити як “відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, науково-дослідна і громадська діяльність взаємно доповнюють одна одну” [16, с. 31].

Особистість несе відповідальність за зроблену дію (ретроспективний аспект) і за те, що необхідно зробити (перспективний аспект). Відповідальність за своє майбутнє та майбутнє інших людей є показником зрілості особистості, який передбачає здатність особистості усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки своєї власної діяльності.

У нашому дослідженні ми поділяємо думку В. Сперанського, який визначає рівні соціальної відповідальності відповідно до життєвої позиції особистості. На першому рівні особистість виконує певні дії, щоб уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є дотримання норм і правил, бажання відповідати очікуванням оточуючих. Це свідчить про сформованість відповідальності до суб'єктивної. В цей момент особистість починає змінювати свою поведінку відносно розуміння “правильності – неправильності” свого вчинку та аналізувати умови, які спонукали здійснити його. Лише на третьому рівні відбувається переростання почуття відповідальності у відповідальність соціальну. Четвертий рівень характеризується, насамперед, високорозвиненою професійною відповідальністю, яка реалізується в трудовій діяльності. П'ятий рівень дає змогу соціально зрілій особистості чітко займати громадянську позицію в трудовій та суспільній діяльності [12, с. 38–87].

Формування відповідальності учнів ПТНЗ можливе за умови виконання вправ із відповідального ставлення до виконання суспільних обов'язків, самоврядування (здатність до самоаналізу й самоконтролю,

вміння виконувати доручену справу, прояв наполегливості, ініціативи, самостійності під час виконання поставлених завдань, здатність передбачити свої дії, вміння дати оцінку своїй поведінці), а також стимулювання відповідальної поведінки [1, с. 34].

Як бачимо, відповідальність, як і якості людини, виявляється в процесі діяльності та в самому ставленні особистості до неї. Це певний контроль над своєю діяльністю із співвіднесенням прийнятих норм і правил поведінки.

Говорячи про відповідальність учнів, варто зазначити, що вони не завжди проявляють ініціативу й творчість у процесі навчання, хоча це має бути їх основним видом діяльності на цьому етапі життя. Тому й з'являються протиріччя між “хочу” і “можу” та “необхідно”, “треба”. Для підготовки майбутніх фахівців – учнів ПТНЗ – центральною в професійній підготовці має стати навчальна діяльність. Відповідальне ставлення до навчання має бути усвідомленим, тобто вони мають внутрішньо бути готовими до виконання своїх обов'язків під час професійного навчання, які мають зовнішньо підкріплюватися з боку навчального закладу, що полягає в забезпеченні засвоєння та передачі знань, формуванні вмінь і навичок учнів ПТНЗ.

Професійна відповідальність – це відповідальність, яка покладена на особистість у зв'язку з її професійними обов'язками. Вона є частиною соціальної відповідальності, оскільки людина продовжує приймати (не приймати) вимоги, правила певної соціальної групи та суспільства загалом. Особистість погоджується та приймає обов'язки, пов'язані з певною професією. Їх виконання і стає показником професіоналізму.

В особистості фахівця будь-якого профілю відповідальність має бути провідною якістю, що характеризується “вільно обраним, критично осмисленим з позицій професійного обов'язку прагненням сумлінного, творчого виконання своїх професійних функцій та завдань” [2, с. 8].

Отже, аналізуючи критерій соціально-професійної зрілості учня ПТНЗ, соціально-професійну відповідальність, варто виокремити її показники: вміння нести відповідальність за власну поведінку; вміння нести відповідальність не лише за себе, а й за інших; бажання бути відповідальним за результати своєї діяльності та діяльності своєї групи; врахування думок оточуючих щодо виконання певного виду діяльності; виконання обов'язків керівника, організатора групи; участь в учнівському самоврядуванні; здатність до самоаналізу та самоконтролю; прояв наполегливості, ініціативи, самостійності під час виконання поставлених завдань; прагнення досконало володіти знаннями; вміння дати оцінку своїй поведінці.

#### *Соціально-професійне самовизначення.*

Поняття “самовизначення” в соціолого-педагогічному словнику трактується як процес, відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення бажань, наяв-



них якостей, можливостей і вимог, які застосовують до нього з боку оточення та суспільства (В. Радул).

Самовизначення – це певний етап соціалізації особистості, вибір життєвого шляху, його змісту, побудова життєвих планів та вибір шляхів їх реалізації, що ґрунтуються на власних знаннях, уміннях, якостях, бажаннях та умовах, які створює навколишнє середовище.

Для самовизначення особистість має відповісти на низку запитань, таких як “ким я буду?”, “яким я буду?”, “навіщо я це роблю?”, “яким чином я це зроблю?”. У відповідях на ці питання та для їх реалізації зацікавлені, звичайно, кілька сторін: сама особистість, яка прагне мати забезпечене, повноцінне в усіх сферах життя; підприємство, яке прагне отримати гарного фахівця; країна, яка піклується про своє економічне становище.

Тому в науковій літературі виділяють різні види самовизначення: життєве, особистісне, професійне, соціальне, моральне, сімейне, громадянське тощо. Це пов'язано з намаганням конкретизувати цей процес, який охоплює всі сфери людської життєдіяльності.

Професійне самовизначення особистості розуміють як прийняття особистістю рішення про вибір своєї професійної діяльності, яке водночас визначає і приналежність до певної соціальної групи, і коло майбутнього спілкування, і навіть можливість місцепроживання.

Періодом професійного самовизначення стають саме роки юності, коли учень обирає майбутню професію, зростають вимоги, розширюється коло спілкування у зв'язку зі зміною навчального закладу, надається більша самостійність. Провідним видом діяльності стає навчально-пізнавальна, яка набуває професійної спрямованості та стає життєво необхідною. А тому і з'являється почуття дорослості, соціально-професійної відповідальності, вміння приймати рішення за себе та близьких, формуються ціннісні орієнтації, пов'язані з вибором професії. Все це, звичайно, сприяє формуванню зрілості особистості.

Разом з професійним учені розглядають і соціальне самовизначення, навіть часто професійне включають у соціальне.

Під соціальним самовизначенням розуміють знаходження людиною свого місця в суспільстві. Воно утворює необхідну основу для реалізації особистості в соціальній реальності, гармонійного поєднання потреб людини та суспільства, знаходження шляхів і можливостей для соціального просування. Соціальне самовизначення проявляється в усіх життєвих виборах особистості – у рівні освіти, кваліфікації, місці роботи, проживання тощо [17, с. 302].

У цьому визначенні простежується поєднання соціального й професійного самовизначення, соціальне формує певні якості особистості, необхідні для ефективного функціонування в професійній сфері. Людина, обираючи майбутню професію в своєму житті, обирає тим самим своє соціальне становище. Це означає, що соціальне й професійне самовизначення нерозривні, оскільки під час такого вибору людина керується ціннісними

орієнтаціями, соціальним становищем батьків, вибирає та набуває одночасно певні соціальні ролі, проектує своє соціальне становище. Професійне самовизначення стає усвідомленим інструментом досягнення соціального становища в майбутньому.

Тому, на нашу думку, показниками соціально-професійного самовизначення учня ПТНЗ є: розвиток мотивації та бажання оволодіти фахом; уміння застосовувати знання в різних видах діяльності; здатність оцінювати свої можливості, робити самоаналіз і самооцінку своєї діяльності; сприйняття себе як особистості, схвалення себе загалом; переконання в тому, що людина здатна контролювати своє життя, приймати рішення та успішно їх реалізовувати; самореалізація в діяльності, яку обрала людина; бажання досягти успіхів.

Для визначення рівня соціально-професійної зрілості учня ПТНЗ ми використовували позиції В. Радула, який вказує, що соціальна зрілість особистості визначається всією сукупністю її діяльності. Тому оцінка рівня соціальної зрілості в кожному напрямі діяльності дає можливість отримати комплексну характеристику соціальної зрілості. На цій основі будується алгоритм інтегрування показника соціальної зрілості особистості – її індекс [10, с. 9].

Для визначення рівня соціально-професійної зрілості учня професійно-технічного навчального закладу ми використовували модифікований варіант методики її формування, яка дає змогу через діагностику ступеня виявлення кожного з трьох критеріїв результати порівняльного аналізу подати у вигляді кількісного індексу.

Індекс задано аналітичною функцією  $y=f(x)$ , де  $y$  – індекс,  $x$  – набір емпіричних індикаторів,  $f$  – символ перетворення, якому підлягає набір у процесі перетворення. Відмінність індексу від показника полягає в тому, що індекс унеможлиблює порівняння показників, які безпосередньо не порівнювані. Індекс як форма узагальнення низки показників є оцінним нормованим числом.

Запропоновані кількісні критерії – це експериментально встановлені інтервали значень індексів соціально-професійної активності, соціально-професійної відповідальності та соціально-професійного самовизначення. Варіанти їх перетину утворюють конкретні рівні формування соціально-професійної зрілості учня ПТНЗ.

Експериментальні значення кожного індексу змінюються від 1 до 5. Ми виокремили три інтервали числових значень індексу (умовно) – “високий” (5,0–4,01), “середній” (4,0–3,01) та “низький” (3,0–1,5). Межі цих інтервалів характеризують певний рівень формування соціально-професійної зрілості учня професійно-технічного навчального закладу. Рівень має кількісне та якісне пояснення.

**Висновки.** Отже, формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців можливе за умови якісного зростання в них критеріальних характеристик досліджуваного процесу. Таким чином, особистість переходить із нижчого рівня сформованості соціально-професійної зрілості до вищого.

**Список використаної літератури**

1. Баранова С. В. Професійна відповідальність в управлінській діяльності: соціально-психологічний аспект / С. В. Баранова. – Луганськ : Світлиця, 2006. – 200 с.
2. Бешевец Л. В. Формування професійної відповідальності майбутніх педагогів в умовах педвузу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Бешевец ; КДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 1997. – 17 с.
3. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.
6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. М. Кокун. – Київ : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2012. – 200 с.
7. Петровский А. Введение в психологию / под ред. проф. А. Петровского. – Москва : Издательский центр “Академия”, 1996. – 496 с.
8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : монография / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 272 с.
9. Пименова С. Н. Изучение особенностей Я-концепции зрелой личности / С. Н. Пименова, Н. Б. Подойникова // Вестник КАСУ. – 2005. – № 4. – С. 232–238.
10. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Радул. – Київ, 2001. – 202 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 625 с.
12. Сперанский В. Й. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования / В. Й. Сперанский. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 152 с.
13. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко. – Киев, 1992. – 215 с.
14. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
15. Соціолого-педагогічний словник / за заг. ред. В. В. Радула. – 2-ге вид. – Харків : Мачулін, 2015. – 444 с.
16. Радул В. В. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В. В. Радул. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.
17. Социологический справочник / под ред. В. И. Воловича. – Киев : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

**Коптева О. Н. Анализ критериев, показателей и уровней развития социально-профессиональной зрелости учеников профессионально-технических учебных заведений**

*В статье проанализировано понятие “социально-профессиональная зрелость” ученика профессионально-технического учебного заведения с помощью таких критериев, как социально-профессиональная активность, социально-профессиональная ответственность и социально-профессиональное самоопределение. На основе показателей каждого из критериев выделены три уровня социально-профессиональной зрелости – высокий, средний и низкий.*

**Ключевые слова:** зрелость, социально-профессиональная зрелость, критерии, показатели и уровни социально-профессиональной зрелости, ученики профессионально-технических учебных заведений.

**Koptyeva O. Analysis of Criteria, Indicators and Levels of Development of Socio-Professional Maturity of Pupils of Professionally-Technical Educational Institutions**

*The article is devoted to the analysis of the concept of “socio-professional maturity” of professionally-technical educational institution pupils by using such criteria as: socio-professional activity, socio-professional responsibility and socio-professional self-determination. Three levels of socio-professional maturity – high, medium and low have been identified on the basis of each criteria indicators. It has been defined that the formation of socio-professional maturity of future specialists is possible under the condition of qualitative growth of the criteria characteristics of the studied process. Thus, the personality passes from the lowest to the highest level of development of socio-professional maturity.*

*Main indicators of the students’ criteria of socio-professional maturity in professionally-technical education institutions are: socio-professional responsibility (the ability to bear responsibility for their own behavior; the ability to bear responsibility not only for themselves but also for others; performance of duties of the manager, the organizer of the group; participation in student’s self-government, etc.); socio-professional activity (the aspiration to become a professional; the desire to perform socially beneficial activity; participation in cultural events, competitions of technical creativity, etc.) and socio-professional self-determination (development of motivation and desire to master the profession; the ability to assess their opportunities, to do the self-analysis and self-evaluation of their work; the perception of themselves as individuals, the approval themselves in general; to make decisions and successfully implement them).*

**Key words:** *maturity, socio-professional maturity, criteria, indicators and levels of socio-professional maturity, pupils of professionally-technical educational institutions.*

УДК 378.11:371.13

**В. В. КОРНЕЩУК**

доктор педагогічних наук, професор

**С. В. ТКАЧЕНКО**

старший викладач

Одеський національний політехнічний університет

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗА КОРДОНОМ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

*У статті проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх учителів у різних європейських країнах: Великій Британії, Німеччині, Франції, Данії. Охарактеризовано стандарти такої підготовки; вимоги до особистості сучасного європейського вчителя; провідні принципи, методи та форми навчання майбутніх учителів; особливості організації та проведення педагогічної практики. На основі проведеного аналізу узагальнено позитивний досвід професійної підготовки майбутніх учителів за кордоном, розроблено рекомендації щодо його впровадження в систему вищої педагогічної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутній учитель, система вищої педагогічної освіти.

Підвищені вимоги суспільства до компетентності вчителя як носія культури і транслятора соціальних цінностей, системи професійних, етичних, духовних, моральних та особистісних якостей, знань і вмінь зумовлюють необхідність постійного вдосконалення його професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Вирішення зазначеної проблеми буде ефективним, якщо професійна підготовка майбутніх учителів відбуватиметься не тільки з урахуванням кращих зразків української педагогічної освіти, а й із запровадженням позитивного досвіду професійної підготовки вчителів за кордоном.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про зацікавленість українських науковців проблемою вивчення й запровадження досвіду професійної підготовки майбутніх учителів, набутого в різних країнах світу: у Великій Британії (Н. М. Авшенюк, О. В. Волошина, Т. В. Гарбуза, М. П. Задорожна, Л. В. Катревич, Ю. В. Кіщенко, А. В. Соколова, Н. П. Яцишин та ін.), Німеччині (Н. В. Махиня, І. В. П'янковська, А. І. Турчин та ін.), Польщі (С. П. Деркач, С. П. Каричковська, О. В. Кучай, Л. О. Шевчук та ін.), Франції (О. В. Голотюк, В. П. Лащихіна та ін.), Греції (Ю. М. Короткова та ін.), Данії (А. О. Роляк та ін.), Норвегії (В. І. Семілетко та ін.), США (О. М. Зіноватна, Т. С. Кошманова, А. Д. Онкович, О. В. Орловська, Л. В. Черній, Т. Г. Чувакова та ін.), Японії (О. Ю. Озерська та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати можливості запровадження європейського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів в українську систему вищої педагогічної освіти.

Запровадження досвіду професійної підготовки майбутніх учителів за кордоном потребує його аналізу й узагальнення з боку стандартів такої підготовки, вимог до особистості сучасного вчителя, форм і методів навчання, організації та проведення педагогічної практики тощо.

Так, у Великій Британії [2] вимоги до професійних знань, умінь, здібностей, цінностей та особистих зобов'язань учителів визначають загальні професійні стандарти учителів. Так, учителі мають володіти такими ціннісними орієнтаціями та моральними якостями, як справедливість, відкритість, неупередженість, співпереживання, наполегливість, чуйність, повага, щирість, самоусвідомлення. Педагогічну освіту у Великій Британії вчителі здобувають у педагогічних коледжах, на однорічних програмах базової професійної підготовки вчителів, благодійній програмі Teach First, а також на базі шкіл SCITT, School Direct.

Загальні вимоги до мети, змісту й результатів засвоєння освітніх програм, рекомендації з розробки навчальних планів і програм визначаються академічними стандартами, але університети мають автономію щодо їх розробки.

Варто зауважити, що у Великій Британії з 2013 р. від вступників на педагогічні спеціальності вимагають володіння базовими професійними навичками, які перевіряють шляхом психологічного тестування придатності до педагогічної діяльності та професійно зорієнтованої співбесіди з приймальною комісією.

Теоретичну підготовку вчителів у Великій Британії здійснюють під час навчання на бакалавраті (передбачає 360 кредитів, 3–4 роки навчання), а практичну – на курсах базової підготовки вчителя PGCE. В Університеті Бірмінгема, наприклад, теоретична підготовка на першому курсі переходить до практично-теоретичної на другому й до самостійно-дослідницької на третьому. Спостерігається тенденція зменшення обсягу обов'язкової та збільшення обсягу варіативної частини навчального плану, що дає змогу студентам обирати дисципліни, спираючись на свої інтереси та кар'єрні потреби. Практична базова підготовка вчителів у Великій Британії складається з таких курсів: методика викладання, професійні знання й школознавство, педагогічна практика. Так, курс методики викладання передбачає розвиток професійних умінь і навичок навчання певній дисципліні, адже студенти вчать планувати уроки й аналізувати їх. Курс професійних знань і школознавства зосереджений на загальношкільній політиці та практиці, професійних і правових обов'язках, відповідальності педагогів. Щодо педагогічної практики, то вона проводиться в 1-му, 2-му і 3-му семестрах і чергується із заняттями в університеті (загалом триває 24 тижні).

Специфічною особливістю професійної підготовки вчителів у Великій Британії є широке застосування технології пошукового навчання, що є способом демократизації та гуманізації педагогічної освіти. Пошукове навчання передбачає постановку викладачем складної відкритої проблеми й проведення студентами власної лінії дослідження цієї проблеми з викорис-

танням здобутих знань і визначенням тих знань, умінь і навичок, яких бракує для її вирішення. Студенти відшуковують факти для обґрунтування своїх ідей, аналізують і презентують їх. Технологія пошукового навчання охоплює проблемне навчання, польове дослідження, ситуаційне навчання, індивідуальні та групові проекти, тьюторське навчання, дослідницьку діяльність студентів тощо.

Оцінювання знань студентів принципово не відрізняється від України, оскільки здійснюється за допомогою творчих і практичних робіт, дискурсивних есе, курсових робіт, презентацій проектів, тестування, усних і письмових іспитів. Водночас найбільш поширеною формою контролю навчальної діяльності британських студентів є есе, яке передбачає розгорнуту відповідь на поставлене викладачем запитання й потребує його критичного осмислення.

Треба також зауважити, що великого значення для професійної підготовки вчителів у Великій Британії набуває так звана неформальна освіта (форма навчання, передбачена загальним планом навчального процесу, але не регламентована термінами, цілями навчання, оцінкою його якості), оскільки студенти відвідують додаткові навчальні курси на базі центрів підтримки навчальної діяльності студентів, залучаються до волонтерської роботи в школах, беруть участь у навчальних заходах, організованих предметними асоціаціями. Саме неформальна освіта формує в майбутніх учителів потребу в безперервному самовдосконаленні та забезпечує тим самим підґрунтя їх подальшого професійного розвитку.

Отже, у Великій Британії домінує послідовна модель професійної підготовки вчителів; вузькопрофільне навчання здійснюється на засадах міждисциплінарного підходу; навчальні плани є чітко скоординованими і гнучкими; перевага надається спеціальним дисциплінам. Європейські принципи демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, справедливості й рівності в суспільстві, відображені в ціннісно-цільових основах Національного карикулуму, визначають моральний аспект професійної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії.

Професійна підготовка вчителів у Німеччині [3] підпорядкована єдиним стандартам, що визначають загальнопедагогічні та окремі предметні компетентності вчителів, а також Національній рамці кваліфікацій, що узагальнює вимоги до випускників зі ступенями бакалавра та магістра. Загальнопедагогічні компетентності вчителя стосуються навчання, виховання, оцінювання й інновацій, а предметні – знань і вмінь відповідно до профілю.

Програми підготовки вчителів у кожному університеті та на кожному факультеті в Німеччині розробляють Центри освіти вчителів. Система побудови програм підготовки вчителів є блоково-модульною: до першого блоку навчальних планів належать обов'язкові курси, специфічні для кожної спеціальності; до другого – елективні курси, що дають змогу на альтернативних засадах обирати один із обов'язкових предметів, що може бути загальнонауковим або прикладним; до третього – факультативні предмети.

Отже, можливість вибору студентами змісту навчання є характерною особливістю професійної підготовки вчителів у Німеччині.

Не менш важливою особливістю вважаємо також те, що бакалаврські програми підготовки вчителів у німецьких ВНЗ є багатоваріантними, що дає можливість здобути професію, не пов'язану з викладанням у школі, та профільними – зорієнтованим на підготовку вчителя для школи певного типу. Профільні бакалаврські програми дотепер домінують над багатоваріантними, але поступово переорієнтовуються на багатоваріантні.

Висока автономія ВНЗ Німеччини не дає змоги виявити єдиний підхід до впровадження компетентної освіти вчителів. Водночас спільними особливостями професійної підготовки німецьких учителів є такі: функціонування двох моделей підготовки (традиційної та ступеневої) з різним їх співвідношенням на різних землях; розподіл навчання на науково-практичну університетську фазу, що закінчується Першим державним іспитом або здобуттям ступеня бакалавра чи магістра, та педагогічне стажування, що закінчується Другим державним іспитом; незалежно від моделі підготовки навчання майбутніх учителів передбачає опанування двох або трьох предметів, методик їх викладання, педагогічних наук і шкільної практики; період педагогічного стажування (референдаріат) проходить паралельно з семінарами, на яких студенти поглиблюють свої теоретичні знання, практичні навички та набувають ключових компетентностей; складання Другого державного іспиту наприкінці педагогічного стажування дає можливість студентам отримати статус державного службовця.

У німецьких навчальних закладах домінує інтегративний підхід до формування компетентностей майбутнього вчителя, який передбачає одночасне формування ключових і предметних компетентностей шляхом застосування проектного, дослідницького та інших видів проблемного навчання, рольових ігор з орієнтацією на реальні професійні ситуації.

Особливості професійної підготовки вчителів у Німеччині полягають також у тому, що: разом із стажуванням навчання студентів триває 14 семестрів (тоді як в Україні – 10); студентів залучають до практики з першого семестру навчання, а її тривалість більше, ніж в Україні; німецькі студенти проходять педагогічне стажування за місцем майбутнього працевлаштування, що триває впродовж двох років. Варто також зауважити, що в Німеччині існує уніфікована класифікація типів учительських посад, які зумовлюють тривалість професійної підготовки майбутніх учителів і співвідношення її складових.

Отже, головними тенденціями професійної підготовки вчителів у Німеччині є такі: європеїзація, орієнтація на міжнародні ініціативи та проекти, мобільність студентів, зростання ролі дослідницької діяльності, широке використання сучасних мультимедійних технологій.

Щодо системи педагогічної освіти в Данії [4], то базова професійна підготовка майбутніх учителів здійснюється в університетах (академічна освіта) й педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта). Поєднання



академічної та загальнопрофесійної освіти відбувається шляхом уніфікації загальних цілей і програм підготовки вчителів. Системі професійної підготовки вчителів у Данії притаманний поступальний розвиток, високий рівень демократичності, стабільність і гнучкість, оскільки особистісно-зорієнтована, дослідницько-зорієнтована й практико-зорієнтована концепції педагогічної освіти відіграють роль механізмів, які логічно поєднують академічну та загальнопрофесійну підструктури в цілісну систему.

Професійна підготовка вчителів у Данії здійснюється за базовим (або рівнем бакалавра) та академічним рівнем, що дає змогу здобути ступінь магістра й доктора філософії. Треба зазначити, що базовий рівень професійної підготовки майбутні вчителі можуть здобути в коледжах освіти й університетах, тоді як академічний рівень – тільки в класичних університетах. Особливістю данської системи професійної підготовки вчителів є наявність додаткового профорієнтаційного рівня, який здобувають у вищих народних школах.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у Данії визначається освітніми програмами середньострокового (базовий рівень) і довгострокового (академічний рівень) типів. Головними принципами розробки освітніх програм є такі: принцип відповідності змісту педагогічної освіти вимогам суспільства, науки, культури й особистості; єдності теорії та практики; гуманізації й гуманітаризації; фундаменталізації та міждисциплінарності. Навчальні плани професійної підготовки бакалаврів передбачають блоки загальнокультурних, психолого-педагогічних і профільних дисциплін, а також педагогічну практику. Зміст педагогічної практики майбутніх учителів структурується відповідно до змісту загальнокультурних, психолого-педагогічних і профільних дисциплін і передбачає активну та пасивну фази. Проходження практики дає можливість майбутньому вчителю отримати сертифікат “Про педагогічну практику”, що є обов’язковим додатком до диплому вчителя середньої школи, і без якого вчитель не має права на професійну діяльність у середніх школах Данії. Щодо навчальних програм магістратури, то вони мають науково-дослідницьке та предметне спрямування.

Особливістю змісту професійної підготовки майбутніх учителів у Данії як на базовому, так і на академічному рівні є щільний взаємозв’язок, наступність та інтеграція всіх навчальних програм, переорієнтація з предметного на компетентнісний підхід, застосування модульного принципу структурування змістових блоків відповідно до європейської кредитно-трансферної системи ECTS. Професійні компетентності вчителя в Данії структуровані на базові, ключові, спеціалізовані та ціннісні. Тому всі блоки дисциплін у навчальних планах мають культурно-історичне та духовне насичення.

Щодо форм, методів і технологій професійної підготовки майбутніх учителів у Данії, то така підготовка відбувається згідно зі “стратегією розвитку особистості” шляхом використання технологій проблемного, проектного, інтерактивного, дистанційного навчання із застосуванням методів

діалогу й полілогу, дискусії, рольової гри, мозкового штурму, яким притаманна гуманістична спрямованість, демократичність, орієнтація на особистий досвід майбутнього вчителя, розвиток у нього творчих здібностей і критичного мислення.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів у Данії спрямована, насамперед, на індивідуальний супровід студентів, формування їх особистих цілей у навчанні, їх соціальне включення, що забезпечує сприятливі умови для всебічного розвитку гармонійної особистості вчителя, його свободи, творчих здібностей, формування готовності до самовдосконалення та самореалізації.

Педагогічна освіта у Франції [1] має на меті формування особистості, її загальнолюдських цінностей, тому всі програми навчання майбутніх учителів передбачають підготовку до розвитку громадянських якостей учнів (здатності до свідомої, самостійної та відповідальної суспільної діяльності; вмінь вільно висловлювати власні погляди, розуміти співрозмовника й поважати його думку; здатності засвоювати ціннісно-сміслові засади буття тощо; формування їх світогляду; фундаменталізацію знань учнів, розвиток їх творчої уяви; естетизацію знань тощо).

Професійна компетентність учителя у Франції визначається його базовою професійною підготовкою, що передбачає обізнаність із процесом пізнання; наявність знань із загальної та вікової психології, культурології, теорії педагогіки, національної системи освіти, гуманітарних дисциплін; володіння комунікативними та технічними вміннями; наявність професійно важливих для професії вчителя якостей; дотримання морально-етичних норм педагогічної діяльності тощо.

У Франції наявні різні форми дипломів бакалаврату: загальноосвітній, технічний і професійно-технічний, але навіть без наявності бакалаврського диплому можна вступати у ВНЗ шляхом складання іспиту на “Диплом доступу до вищої школи” (DAEU), який буває двох видів: А – гуманітарний, В – природничий та інших спеціальностей.

Професійну підготовку майбутніх учителів у Франції здійснюють вищі педагогічні школи, університети, а також інститути підготовки вчителів при університетах. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних школах полягає в тому, що така підготовка готує студентів до фундаментальних або прикладних досліджень, викладання в університетах і класах підготовки до вищих шкіл. Для вступу у вищу педагогічну школу необхідно спочатку закінчити дворічні класи відповідного профілю. Навчання в школі триває чотири роки і дає можливість отримати сертифікат, що надає право викладання. Складання додаткового іспиту – “агрегації” – сприяє підвищенню зарплатні вчителя та його кар’єрному просуванню. Варто зазначити, що випускники вищих педагогічних шкіл мають не менше 10 років відпрацювати в державному секторі освіти. Вчителі, як і всі працівники освіти Франції, мають статус державних службовців.

Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Франції зумовлена широким вибором довгострокових і короткострокових програм навчання й отриманням відповідного диплому. Університетам притаманні гнучкий графік занять, розмаїття модулів, навчання з повною або частковою зайнятістю, а також наявність вечірніх курсів, стаціонарної та дистанційної освіти.

Щодо інститутів підготовки вчителів при університетах, то вони забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову та середню школи, старші класи ліцеїв, професійні ліцеї тощо. В таких інститутах готують також заступників директорів із позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей і дітей з фізичними вадами.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Франції зумовлені її відповідністю історичним, політичним і соціальним контекстам; особливостями культурно-національних традицій, поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; сучасними міжнародними педагогічними ідеями: інтеграції, гуманізації, гуманітаризації, професіоналізації, фундаменталізації та глобалізації навчання. Провідним принципом організації навчального процесу є принцип взаємодії теорії та практики. Крім того, навчання майбутніх учителів у Франції передбачає створення комфортної атмосфери на заняттях, отримання задоволення від занять, пояснення матеріалу в цікавій і вмотивованій формі, постійний контроль і забезпечення розуміння навчального матеріалу, допомогу студентам, розвиток їх самоповаги. Навчальні заняття спрямовані, крім того, на розкриття майбутніми вчителями особистих талантів і знань, формування зрілих відносин з учнями.

Отже, високий творчий потенціал, глибоке розуміння педагогічних явищ, повага до культур різних країн, володіння фундаментальними соціально-гуманітарними та фаховими знаннями, спроможність до вирішення типових професійних завдань, здатність до навчання й виховання молоді, професійна мобільність, постійне підвищення професійного рівня, здатність до самоусвідомлення, саморозвитку та самовиховання є ключовими характеристиками вчителя європейського типу.

**Висновки.** Проведений аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів у країнах Європи дає змогу надати пропозиції щодо його використання для вдосконалення системи професійної педагогічної освіти в Україні, а саме: запровадити професійний відбір абітурієнтів на вчительські професії; використовувати потенціал неформальної освіти; збільшити тривалість педагогічної практики та запровадити систему наставництва; залучати до розробки змісту освітньо-професійних програм підготовки вчителів досвідчених педагогів-новаторів; включити навчальні предмети, що забезпечують інклюзивну освіту; надати перевагу активним методам навчання на основі міждисциплінарного та проблемного підходів; створити умови для обміну досвідом вищих педагогічних навчальних закладів із закордонними освітніми закладами; підпорядкувати систему професійної

підготовки майбутніх учителів в Україні світовим та європейським стандартам з метою визнання вітчизняних або отримання подвійних дипломів.

**Список використаної літератури**

1. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Голотюк. – Одеса, 2007. – 20 с.
2. Катревич Л. В. Професійна підготовка вчителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Катревич. – Хмельницький, 2016. – 20 с.
3. П'янковська І. В. Компетентісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. П'янковська. – Черкаси, 2013. – 20 с.
4. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. О. Роляк. – Київ, 2011. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

**Корнещук В. В., Ткаченко С. В. Профессиональная подготовка будущих учителей за рубежом: европейский опыт**

*В статье проанализирован опыт профессиональной подготовки будущих учителей в разных европейских странах: Великобритании, Германии, Франции, Дании. Охарактеризованы стандарты такой подготовки; требования к личности современного европейского учителя; основные принципы, методы и формы обучения будущих учителей; особенности организации и проведения педагогической практики. На основе проведенного анализа обобщен положительный опыт профессиональной подготовки будущих учителей за рубежом, разработаны рекомендации по его использованию в системе высшего педагогического образования в Украине.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущий учитель, система высшего педагогического образования.

**Korneshchuk V., Tkachenko S. Professional Training of Would-Be Teachers Abroad: European Experience**

*Increased demands of society for the competence of a teacher, as a culture bearer and social values of the translator, the system of professional, ethical, spiritual, moral and personal qualities, knowledge and skills, determine the need for continuous improvement of its training in higher educational institutions. Solving this problem will be effective when would-be teachers' training will not only take into account the best examples of national teachers' education, but also the introduction of positive experience of training teachers abroad.*

*The article analyzes the training experience of would-be teachers in different European countries: the UK, Germany, France and Denmark. The author determines the standards for such training; individual requirements for contemporary European teachers; leading principles, methods and forms of would-be teachers' education; and especially the organization of teaching practice.*

*It was found that the key characteristics of a European type teacher are: high creative potential; deep understanding of educational events; respect for the cultures of different countries; possession of fundamental social, humanitarian and professional knowledge; ability to solve typical professional tasks; capacity for training and education of young people; professional mobility; continuous professional development of the ability to self-awareness, self-development and self-education.*

*The analysis of training experience of would-be teachers in Europe allowed to make proposals for its use for the improvement of vocational teacher education in Ukraine, namely to introduce a professional selection of teachers' applicants; the potential of non-formal education; extend teaching practice and introduce mentoring; content development involving educational and vocational training programs for experienced teachers-innovators; include*

*subjects that provide inclusive education; prefer active learning methods based on an interdisciplinary and problem-based approaches; create conditions for the exchange experience of higher educational establishments with foreign educational institutions; subordinate system of teachers' professional training in Ukraine in accordance with the world and European standards in order to recognize national diplomas or obtain double diplomas.*

*We believe that the introduction of the European training experience of would-be teachers in the national system of education degree determined on the basis of recommendations will ensure the competitiveness of Ukrainian educational personnel in the international education market.*

**Key words:** *professional training, would-be teacher, higher education system.*

УДК 378.147:796.071.4

І. Ю. КУЗНЕЦОВА

аспірант

Харківський національний університет внутрішніх справ

## ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ В НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ ІЗ ТХЕКВОНДО

*У статті розглянуто питання організації навчально-тренувального процесу спортсменів із тхеквондо. Виділено загальнодидактичні принципи: свідомості й активності; наочності; систематичності та послідовності; доступності та індивідуалізації та принципи вдосконалення спортивної майстерності: міцності і варіативності навички; принцип відповідності та вдосконалення спортивної майстерності; принцип компенсації в спортивній майстерності; спрямованого поєднання в становленні спортивної майстерності та принцип впливу наявних навичок на подальше навчання. Розкрито зміст кожного принципу в контексті навчально-тренувального процесу підготовки спортсменів із тхеквондо.*

**Ключові слова:** спортсмен, тхеквондо, дидактичний принцип, спортивне тренування, навчально-тренувальний процес.

Технічний прогрес зняв значну частку фізичних навантажень на організм, що породило згубну для людини як біологічної істоти проблему століття – гіподинамію. Людина, яка звикла до незначних навантажень, не зможе винести несподіваних функціональних навантажень на серцево-судинну, нейрогуморальну системи організму, в тому числі й перевантажень мозку, які є для нього дістресорними і тому згубними [3]. З огляду на цей фактор культурна людина повинна, крім основної професійної діяльності (особливо якщо вона малорухлива), займатися фізичною культурою та спортом як засобами, що стимулюють усі функціональні структури до перебудови для адаптації до якомога більш високих навантажень [1]. У цьому аспекті фізична культура та спорт копіюють природні реалії, є найбільш дієвими засобами в боротьбі з гіподинамією [2], виконуючи функції: 1) розвитку організму людини та підготовки її до трудової діяльності; 2) засобу здорового способу життя; 3) зміцнення адаптивних функцій і зниження небезпеки епідемій; 4) реабілітації функцій організму, які слабшають під впливом різних чинників (стрес, хвороби, вікові зміни тощо).

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту сформулювали О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Р. Карпюк, Р. Клопов, А. Конох, Є. Приступа, А. Сватъев, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.; науково-методичні засади здоров'язбережувальної діяльності визначили Н. Башавець, В. Горащук, О. Дубогай, М. Маліков та ін.

Можна виділити низку праць, які присвячені формуванню професійної компетентності та готовності педагогів-тренерів з різних видів спорту:

легкої атлетики (М. Куліков), футболу (Г. Лисенчук), спортивних ігор (І. Максименко), спортивної аеробіки (Н. Гущина, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна) та ін.

**Мета статті** – виокремити дидактичні принципи та розкрити їх зміст у контексті навчально-тренувального процесу підготовки спортсменів із тхеквондо.

Останнім часом значної популярності серед людей різного віку набули східні одноборства, серед яких тхеквондо є одним із найбільш розповсюджених. Кількість прихильників тхеквондо перевищує 50 млн людей у всьому світі. Розглянемо особливості цього виду спорту з різних позицій.

Із позицій східної філософії, тхеквондо – давньокорейське бойове мистецтво, в якому корейські майстри змогли поєднати стародавні принципи та методи тренувань з тенденціями сучасного спорту, що зробило тхеквондо унікальною системою саморозвитку й фізичного виховання, а також дуже видовищним і динамічним видом спорту. Мета тренувань і вивчення тхеквондо – досягнення гармонійної єдності фізичного, психічного й духовно-морального начал у людині [4].

Із позицій спорту, тхеквондо – один із наймолодших олімпійських видів спорту. Велика популярність тхеквондо пояснюється його видовищністю, високим емоційним напруженням спортивної боротьби й різнобічним впливом на рухові, психічні та вольові якості людини. Діти обирають певний вид одноборств, насамперед, для того, щоб навчитися боротися або оволодіти бойовими прийомами, оскільки ці дії дадуть змогу бути сильним і спритним, захистити себе в разі необхідності та підвищити свій статус у колективі однокласників. Заняття тхеквондо також дають можливість у доволі молодому віці (наприклад, ще в дитинстві, у віці 8–10 років) брати участь у спортивних змаганнях різного рівня й досягти високих спортивних результатів.

Тхеквондо – це система функціонального розвитку людини будь-якого віку; використовуючи його прийоми та вправи в цілях власного функціонального розвитку та підтримки форми, цим видом спорту може займатися практично кожен залежно від поставлених завдань і методів організації занять. Якщо почати займатися тхеквондо в дитинстві (наприклад, у 5–6 років), не маючи на меті обов'язкову участь у змаганнях і заняттях призових місць, то до періоду дозрівання можна добитися і оптимального фізичного розвитку, і оптимального для суб'єкта володіння сенсомоторикою, і оволодіння прикладними для життя навичками самооборони. Головне в масовому тхеквондо – це регулярність занять, прагнення до різнобічного фізичного й духовного вдосконалення, до оволодіння всім багатством техніки і тактики тхеквондо як виду спортивної діяльності.

Головне полягає в тому, що займатися тхеквондо (як формою бойового мистецтва) можна як фізичною культурою, тривалий час, навіть протягом усього життя.

Отже, як свідчить вищенаведене, тренер з тхеквондо повинен мати доволі різнобічну підготовку для того, щоб ефективно організувати та про-

вести тренування. І в цьому контексті важливо наголосити, що тренер – це, насамперед, педагог, який повинен володіти: а) змістом предмета (в цьому випадку техніки й тактики тхеквондо); б) послідовністю навчання прийомів; в) методикою навчання й тренування; г) методикою педагогічного контролю та корекції становлення майстерності (щоб мати здатність навчати культурі руху, необхідно самому досконало опанувати ці рухи та виконувати їх відповідно до змін ситуації); д) знаннями з вікової психології та психофізіології; е) методикою розвитку мотивації та стимулювання до активної діяльності в цій галузі [4].

В основі формування високої спортивної майстерності лежить правильне вивчення техніки й тактики. Тактична майстерність значною мірою залежить від рівня володіння технікою тхеквондо, від правильності та міцності засвоєння навичок виконання технічних дій. Тому в основу функціонування тхеквондо як засобу фізичної культури та спорту покладено технічну підготовку й тактику використання цієї техніки. Чим більшим обсягом техніки володіє спортсмен, тим він адаптованіший до ситуацій, що виникають у процесі поєдинку.

На заняттях процес навчання організовується й здійснюється викладачем. Для того, щоб забезпечити своїм учням можливість займатися обраним видом фізкультурно-спортивної діяльності та досягти високих спортивних результатів, викладач-тренер повинен мати не тільки високий рівень професійної майстерності як спортсмен, а й володіти арсеналом педагогічних (дидактичних) положень, на яких буде ґрунтуватися навчально-тренувальний процес.

Принципи – це найбільш загальні теоретичні положення, які виражають закономірності навчання, виховання й тренування спортсмена із тхеквондо. Принципи свідомості, активності, наочності, систематичності, доступності та міцності є загальними дидактичними принципами фізичного виховання, але в кожному виді спорту ці принципи набувають відповідного змістового наповнення.

Розглянемо їх не узагальнено, а в контексті застосування в підготовці спортсмена із тхеквондо. Всі принципи взаємопов'язані та доповнюють один одного. Жоден з них не може бути реалізований повною мірою, якщо ігноруються інші. Тільки завдяки їх єдності можна досягти найбільшого ефекту в підготовці спортсмена із тхеквондо. Однак на різних етапах становлення спортивної підготовленості спортсмена роль перерахованих вище груп принципів нерівнозначна.

На етапі початкового навчання більшого значення набувають педагогічні (дидактичні) принципи. В міру зростання кваліфікації спортсмена із тхеквондо зростає значення принципів спортивної майстерності та спортивного тренування.

*Принцип свідомості та активності.* Для тхеквондо як виду спортивного одноборства є характерним виконання суперниками дій у нестандартній обстановці в умовах гострого дефіциту часу. Отже, специфіка самої



діяльності викликає необхідність творчого підходу до виконання прийомів, свідомого вибору та зміни тактичних варіантів бою, тому є необхідність застосування принципу свідомості та активності. Цей принцип заснований на органічному зв'язку між виконуваними руховими діями та свідомістю спортсмена. Реалізація в педагогічному процесі принципу свідомості й активності повинна відбуватися за трьома напрямками: 1) формування осмисленого ставлення та стійкого інтересу до головної мети й конкретних завдань заняття; 2) стимулювання свідомого аналізу та контролю при виконанні завдань у процесі навчально-тренувальних занять; 3) виховання в спортсмена із тхеквондо ініціативи, самостійності та творчого ставлення до занять.

Поряд з головним завданням – досягнення високих спортивних результатів – спортсмен повинен чітко уявляти завдання кожного періоду й етапу підготовки. В процесі навчання загальнорозвивальним і спеціальним вправам спортсмен не зможе правильно виконати рухи й досягти поставленої мети, якщо він чітко не уявляє конкретного завдання вправи. При освоєнні нового прийому тренер повинен вимагати від учня чіткого знання особливостей прийому, місця, яке займає цей прийом у загальній класифікації бойових засобів, а також його зв'язків з іншими засобами.

*Принцип наочності.* Сутність принципу наочності полягає в максимальному використанні аналізаторів спортсмена для вирішення завдань навчання й тренування в тхеквондо. Принцип наочності зумовлений залежністю володіння руховими навичками від чуттєвого сприйняття. Цей принцип зумовлює необхідність забезпечення відповідних зорових, рухових та інших уявлень спортсмена про рухи, якими він повинен оволодіти. Розрізняють рецептивні типи – зоровий, моторний і акустичний. Ці три типи поєднані в кожній людині, і будь-який з них може переважати. Тренер повинен знати, які переважно подразники краще сприймає той чи інший його учень. Це допоможе йому ефективно реалізувати принцип наочності під час тренування.

Основою навчання й удосконалення в заняттях тхеквондо є показ вправи. Тренер повинен показувати прийом так само, як він виконується в умовах змагального поєдинку. Тільки після того, як спортсмени отримують правильне уявлення про цілісну (повну) дію, необхідно звернути їх увагу на суттєві деталі, від яких залежить техніка виконання прийому.

Щоб підвищити ефективність навчання на заняттях, тренер повинен комплексно використовувати якомога більше засобів наочності, які дають змогу створити загальне уявлення про досліджувані рухи або про їх головні деталі. Це можуть бути наочні демонстрації – як статичні (фотознімки, плакати, малюнки, схеми), так і динамічні (перегляд фрагментів спортивних змагань, кіносюжетів тощо).

*Принцип систематичності та послідовності в навчально-тренувальній діяльності.* Цей принцип вимагає від спортсмена й тренера дотримання раціональності та послідовності у вивченні основ тхеквондо. Тільки

на основі систематичного та послідовного засвоєння в навчально-тренувальних заняттях необхідного обсягу техніко-тактичних навичок і вмінь у спортсмена створюються необхідні передумови для різнобічного розвитку та універсальності в оволодінні технікою тхеквондо. Неодмінною умовою навчання й тренування є послідовність вивчення, коли спортсмен опановує нові завдання, ґрунтуючись на засвоєному раніше матеріалі. Кожна нова тема повинна бути органічно пов'язана з попередньою.

Навчання техніці тхеквондо має йти від простого до складного. Наприклад, спочатку спортсмен вивчає бойову стійку, пересування, прямі удари та види захисту від них. Потім переходить до вивчення бічних ударів і захистів від них і тільки після цього засвоює комбінації з прямих та бічних ударів.

*Принцип доступності та індивідуалізації.* Принцип доступності та індивідуалізації полягає в обов'язковому обліку групових, вікових та індивідуальних відмінностей спортсменів при виборі оптимальних навантажень у навчально-тренувальному процесі.

Тхеквондо займаються люди різного віку та фізичної підготовленості. Тому тренеру необхідно диференційовано підходити до різних за складом і рівнем підготовленості груп спортсменів, по-різному підбирати навчальний матеріал і встановлювати допустиме фізичне навантаження на заняттях. Якщо тренер знає та враховує характер трудової діяльності, навчання, побутових умов спортсменів, рівень їх тренуваності та психічні особливості, він може обрати найбільш раціональну методику проведення занять для кожного з них.

Тренеру необхідно вибирати й дозувати вправи таким чином, щоб навантаження найбільш точно відповідало можливостям спортсменів. Навчальний матеріал може бути засвоєний тільки тоді, коли він доступний, а це передбачає подолання посилюваних труднощів.

Дотримуючись загальних закономірностей навчання й тренування з урахуванням вікових особливостей, кваліфікації та рівня підготовленості, тренер повинен будувати навчальний процес так, щоб максимально індивідуалізувати підготовку спортсменів. Значення індивідуалізованої підготовки особливо зростає на етапі становлення вищої спортивної майстерності спортсменів із тхеквондо.

Розглянемо *групу принципів удосконалення спортивної майстерності*, яких повинен дотримуватися тренер при організації навчально-тренувального процесу із спортсменами більш високої кваліфікації.

*Принцип міцності та варіативності навички.* Ступінь оволодіння спортсменом із тхеквондо міцними та стійкими руховими навичками є одним з основних показників рівня його спортивної майстерності.

В умовах змагального бою на міцність навичок спортсмена негативно впливає комплекс так званих “збиваючих факторів”, таких як противник, астеничні емоції самого спортсмена, втома, реакція глядачів, незнайома змагальна обстановка тощо. Однією з головних відмінностей спортсме-

на високого класу із тхеквондо від менш кваліфікованого полягає в тому, що його дії характеризуються міцністю, правильністю й точністю виконання незалежно від рівня змагань, напруженості бою та індивідуальних особливостей супротивника. Тому тренер повинен стежити за тим, щоб навчальний матеріал був міцно засвоєний, тобто щоб виник міцний навик. Під міцністю навички треба розуміти багаторазове виконання прийому в змагальній обстановці без зниження його ефективності [4]. Міцно засвоїти прийоми в тхеквондо можна, тільки систематично й тривало виконуючи навчально-тренувальні завдання, після багаторазових повторень яких рухові вміння поступово перейдуть у закріплені рухові навички.

Міцність (стабільність) навички нерозривно пов'язана з її варіативністю. Це особливо важливо в тхеквондо, де дії суперників протікають у нестандартній обстановці, в бою з противниками, індивідуальними за анатомо-морфологічними ознаками та манерою ведення бою. Тому буде серйозною помилкою, якщо тренер при вивченні, наприклад, бічного удару обмежиться показом тільки одного стандартного положення в освоєнні техніки цього удару. У міру того, як спортсмен засвоює навичку, тренер повинен максимально урізноманітнити варіанти застосування прийому, створюючи різні тактичні умови його виконання.

Міцність засвоєння навичок і ступінь їх технічного виконання визначаються в умовах безпосереднього єдиноборства з противником. Найбільш ефективним засобом міцного оволодіння технічними й тактичними навичками є умовні та вільні бої, а також змагання.

*Принцип відповідності та вдосконалення спортивної майстерності.* Зростання спортивної майстерності спортсмена із тхеквондо неможливе без дотримання принципу відповідності. Принцип відповідності включає досить широке коло вимог, основна мета яких – раціональна побудова тренувальної та змагальної діяльності спортсмена. Ефективність поєдинку суперників, насамперед, залежить від того, якою мірою кожен з них може використовувати ті прийоми та дії, які найбільш відповідають ситуації, яка склалася в бою. Тренер повинен планувати навчально-тренувальний процес так, щоб використовувані засоби, методи навчання, характер і зміст вправ, величина та зміст навантаження найбільш точно відповідали можливостям спортсменів.

Принцип відповідності вимагає формування необхідної психологічної установки в спортсмена при виконанні ним конкретних навчально-тренувальних і змагальних завдань. Дотримання принципу відповідності в удосконаленні спортивної майстерності набуває особливого значення в період підготовки до майбутніх змагань. У цьому випадку тренер при підготовці спортсмена повинен враховувати низку важливих моментів, без яких не можна досягти високого спортивного результату. До них належить планування тренування, відпочинку й харчування спортсмена відповідно до часу та особливостей майбутніх змагань. Треба планувати підготовку спортсмена

із тхеквондо, враховуючи індивідуальність його майбутніх основних суперників, напруженість змагальної боротьби, реакцію глядачів тощо.

*Принцип компенсації в спортивній майстерності.* Реалізація принципу компенсації в удосконаленні спортивної майстерності починається з моменту, коли тренер, виявивши особливості та можливості свого учня, переходить до формування в нього індивідуальної манери та стилю бою, спираючись, насамперед, на ті якості та здібності, які найбільш розвинені.

Принцип компенсації особливо потрібен безпосередньо під час бою. Досить часто спортсмени із тхеквондо, обравши, на їх думку, правильні тактичні варіанти, засоби та методи боротьби з противником, під час поєдинку починають програвати йому. Наприклад, вибравши тактичну установку на перемогу над противником, спортсмен не в змозі цього зробити, оскільки його суперник виявився більш майстерним. Якщо ж у спортсмена гарна фізична підготовка та висока спеціальна витривалість, він перейде на новий тактичний варіант бою, наприклад, збільшивши темп і компенсуючи відсутні якості високою щільністю активних дій.

*Принцип спрямованого поєднання в становленні спортивної майстерності.* Будь-яка вправа, яку виконує спортсмен із тхеквондо з метою оволодіння конкретним руховим навиком або виховання тієї чи іншої фізичної якості, викликає певні зрушення в інших його навичках і якостях. Цей взаємозв'язок заснований на закономірності єдності та характеру прояву рухових і функціональних можливостей організму спортсмена. Одна з найважливіших форм реалізації принципу, спрямованого на поєднання при підготовці спортсмена із тхеквондо, – це одночасний розвиток його спеціальних фізичних якостей і спеціальних рухових навичок. Міцність прояву навички значно зростає, коли її становлення проходить одночасно з удосконаленням спеціальних фізичних якостей. Цей принцип широко використовують у легкій атлетиці, гімнастиці та інших видах спорту.

Принцип спрямованого поєднання широко відображений і в методиці навчання тхеквондо, де одночасно використовують вправи з обтяженням і вдосконалення спеціальних рухових навичок спортсмена.

Однією з необхідних умов ефективного використання в навчально-тренувальних заняттях принципу спрямованого поєднання є раціональний для кожного спортсмена із тхеквондо підбір оптимального обтяження залежно від його вагової категорії та рівня підготовленості. Якщо обтяження для конкретного спортсмена буде вищим за “критичне”, то порушиться динамічна структура зусиль при застосуванні навички. Іншою умовою успішного використання вправ з обтяженнями й одночасного вдосконалення спеціальних навичок є технічно правильне виконання прийому спортсменом.

*Принцип впливу наявних навичок на подальше навчання.* При навчанні тхеквондо наочно проявляється взаємодія навичок. Майстер спорту, що пройшов гарну школу послідовного навчання, легко засвоює нові прийоми.

Наявність рухових навичок може як позитивно, так і негативно впливати на процес оволодіння новими прийомами, може полегшувати форму-

вання нової навички й, навпаки, ускладнювати цей процес. Такий вплив наявних навичок на нові називається перенесенням навички.

Формування навички ускладнюється в тому випадку, якщо способи вирішення подібного рухового завдання різні за напрямками. Таке перенесення називається обмеженням. У практиці навчально-тренувальної роботи бувають випадки, коли наявні навички гальмують утворення нових. Таке явище називається негативним переносом і найчастіше спостерігається при перенавчанні неправильно засвоєних рухів. Це можуть бути і удари, і способи захисту.

**Висновки.** Таким чином, дотримання розглянутих вище дидактичних принципів у навчально-тренувальному процесі дасть змогу підвищити ефективність підготовки спортсменів із тхеквондо до спортивних змагань.

*Перспективним напрямом подальших досліджень є виокремлення методів і форм організації навчально-тренувального процесу із тхеквондо.*

#### **Список використаної літератури**

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем : избранные труды / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – С. 27–48.
2. Бальсевич В. К. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка / В. К. Бальсевич // Физкультура, образование, наука. – 1996. – № 1. – С. 3–53.
3. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 1979. – 126 с.
4. Шулика Ю. А. Тхэквондо. Теория и методика : учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физкультуры и училищ олимпийского резерва / Ю. А. Шулика и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – Т. 1. – 580 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

#### **Кузнецова И. Ю. Дидактические принципы в учебно-тренировочном процессе подготовки спортсмена по тхеквондо**

*В статье рассмотрены вопросы организации учебно-тренировочного процесса спортсменов по тхеквондо. Выделены общие дидактические принципы: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; доступности и индивидуализации и принципы усовершенствования спортивного мастерства: прочности и вариативности навыка; принцип соответствия и усовершенствования спортивного мастерства; принцип компенсации в спортивном мастерстве; направленного сопряжения в становлении спортивного мастерства и принцип влияния имеющихся навыков на дальнейшее обучение. Раскрыто содержание каждого принципа в контексте учебно-тренировочного процесса подготовки спортсменов по тхеквондо.*

**Ключевые слова:** спортсмен, тхеквондо, дидактический принцип, спортивная тренировка, учебно-тренировочный процесс.

#### **Kuznetsova I. Didactic Principles in the Teaching and Training Process of Taekwondo Athletes**

*The article is devoted to organization of educational-training process of athletes in Taekwondo. The peculiarities of Taekwon-do as a sport are considered from the standpoint of Eastern philosophy and sports activities. In the article the expediency of training Taekwondo is proved: it shows the possibilities of the sport for the development of physical qualities, improve health, adaptation to stressful living conditions and restore the body at any age.*

*General didactic principles are selected: awareness and commitment; clarity; systemic and consistency; accessibility and personalization; the article also shows the features of each principle in the context of the training of Taekwondo.*

*Are considered the principles that are specific to sports activities and are aimed at improving sports skills: strength and variability of the skill; the principle of compliance and improvement of sport skills; the principle of compensation in sports skills; a combination of directional in the development of sportsmanship and the principle of the impact of the current skills of the athlete for further education. Is revealed the content of each principle in the context of educational-training process of sportsmen training in Taekwondo. The compliance discussed above didactic principles in the training process will allow to improve the efficiency of the training of Taekwondo athletes in sports events.*

**Key words:** *athlete, Taekwondo, didactic principle, sports training, training process.*

УДК 159.9(075)

**Л. В. КУРІННА**

методист, викладач

КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР

**СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ:  
ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ**

*У статті здійснено дефінітивний аналіз терміна “соціокультурна компетентність”: визначено базові поняття, на основі яких було утворено цю термінологічну одиницю, та розкрито їх сутність; розглянуто думки різних науковців щодо формулювання визначення досліджуваного терміна; виявлено спільне та відмінне в запропонованих дослідниками дефініціях; сформульовано власне визначення поняття “соціокультурна компетентність”. Висвітлено взаємозв’язок термінів “соціокультурна компетентність”, “соціокультурне середовище” та “соціокультурний простір”. На основі узагальнення дефініцій поняття “соціокультурна компетентність”, запропонованих науковцями, визначено її ключові характеристики.*

**Ключові слова:** соціальний, культура, компетентність, соціокультурна компетентність, соціокультурне середовище, соціокультурний простір.

Дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності особистості є актуальним, оскільки сучасне суспільство потребує від кожної людини володіння конкретними соціальними та культурними якостями, знаннями, вміннями, а саме: загальна освіченість, культура спілкування та поведінки, комунікабельність, здатність до самореалізації в суспільстві, знання особливостей культури свого та інших народів, толерантне та відкрите ставлення до представників інших культур, уміння творчо підходити до виконання будь-якої справи.

Соціокультурна компетентність включає в себе два взаємопов’язані аспекти – соціальний і культурний. Кожна людина є істотою соціальною, оскільки живе та розвивається в конкретному суспільстві. Проте цей розвиток був би неповноцінним без дотримання загальних культурних норм, без знання традицій та звичаїв свого народу.

Термін “соціокультурна компетентність” досліджувало багато науковців, таких як К. В. Дворак [5], Т. А. Жукова [6], Л. П. Кнюх [9], С. М. Колова [10], С. В. Пахотіна [12], А. Ю. Полєнова [13], Л. О. Риченкова [14], А. М. Сафонов [15], П. В. Сулейманова [17], К. В. Тихомирова [10], Т. М. Фоменко [18], С. Е. Чехова [19] та ін. Вони проаналізували це поняття за такими напрямками:

- визначення терміна “соціокультурна компетентність”;
- структура, роль і місце соціокультурної компетентності;
- теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності;
- педагогічні умови становлення соціокультурної компетентності;
- процес формування та розвитку соціокультурної компетентності;
- педагогічна технологія формування соціокультурної компетентності.

Об'єктами досліджень учених у контексті цієї проблеми стали учнівська та студентська молодь, а також молоді спеціалісти. Проте аналіз наукових праць показує, що найбільш актуальним є формування соціокультурної компетентності саме в студентів.

Зважаючи на вищезазначене, ми виявили, що недостатньо уваги приділяють саме дефінітивному аналізу досліджуваного поняття, що й зумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті** – здійснити дефінітивний аналіз поняття “соціокультурна компетентність”.

Поняття “соціокультурна компетентність” є багатоаспектним, має широке трактування й характеризується як рівень загальної освіченості та загальної культури особистості, надає можливості людині для подальшої неперервної самоосвіти, самопізнання, самостійних розмірковувань про явища в різноманітних галузях діяльності нашого суспільства та культури. Чим вище рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості, тим вона активніше орієнтується в різних сферах соціального та культурного життя [16].

Аналізуючи термін “соціокультурна компетентність”, доцільно акцентувати на таких базових поняттях, як “соціальний”, “культура” та “компетентність”.

У “Словнику термінів із загальної та соціальної педагогіки” поняття “соціальний” визначено як громадський, пов'язаний з життям і відносинами людей у суспільстві [4, с. 100].

Термін “культура” в “Короткому словнику сучасної педагогіки” трактується як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, у їх відносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [11, с. 47].

Згідно із Законом України “Про культуру”, культура – сукупність матеріального та духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), нагромадженого, закріпленого і збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, включає всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти [8].

Поєднання понять “соціальний” і “культура” сприяє утворенню терміна “соціокультурний”, який розглянуто у “Великому тлумачному словнику російської мови” як зумовлений соціальними та культурними причинами [3, с. 1243]. Ми погоджуємося з визначенням цього поняття й надалі розглядатимемо термін “соціокультурний” як такий, що поєднує в собі два взаємопов'язані аспекти – соціальний і культурний.

Наступне поняття, на якому варто зосередити увагу, – “компетентність”. Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, компетентність – динамічна комбінація знань, умінь 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 [7].

Поняття “компетентність” аналізують у різних науках. Розглянемо його з погляду психології, педагогіки та лінгводидактики.

Згідно зі “Словником практичного психолога”, термін “компетентність” (від лат. *competens* – відповідний, здібний) розглядається як психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, які витікають з почуття власної успішності та корисності, й це почуття дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [20, с. 184].

У “Короткому словнику сучасної педагогіки” поняття “компетентність” визначено як володіння знаннями, що дають змогу робити висновки про будь-що [11, с. 44].

У “Новому словнику методичних термінів і понять (теорія та практика навчання мовам)” термін “компетентність” визначено як здатність особистості до виконання будь-якої діяльності на основі життєвого досвіду й набутих знань, умінь, навичок [1, с. 107].

Узагальнюючи вищесказане, під “компетентністю” розуміємо якість особистості, яка дає змогу людині використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, в різних життєвих ситуаціях.

Отже, ми розглянули базові поняття, на основі яких утворився термін “соціокультурна компетентність”. Розглянемо його детальніше.

Існує багато дефініцій поняття “соціокультурна компетентність”, оскільки кожен дослідник розуміє його по-різному. Проаналізуємо запропоновані дослідниками визначення цього терміна.

Вчена С. М. Колова запропонувала авторське трактування соціокультурної компетентності, яка характеризується наявністю толерантності та відкритості до відмінностей у людях, а також загальним умінням мобілізувати свій досвід і здібності на пошук, обробку та застосування соціокультурної інформації в конкретній ситуації для вирішення конкретних професійних проблем міжкультурного спілкування [10, с. 43]. Дослідниця акцентує на тому, що необхідно толерантно ставитися до кожної особистості, враховувати той факт, що всі люди різні, мати сформовані дослідницькі навички, володіти вмінням вирішувати проблеми, які виникають у процесі спілкування представників різних культур.

Дещо відмінну від вищерозглянутої дефініцію знаходимо в К. В. Тихомирової. На її думку, соціокультурна компетентність – це певна ступінь знайомства з соціокультурним контекстом, яка передбачає знання правил і соціальних норм поведінки носіїв мови, традицій, історії, культури та соціальної системи [10, с. 43]. Вчена зосереджує увагу на когнітивному аспекті, що передбачає отримання знань про культуру, традиції, історію, поведінкові норми інших народів. Проте, на нашу думку, соціокультурну компетентність неможливо всебічно охарактеризувати, розкривши лише один із її аспектів (у цьому випадку – знаннєвий). Адже сам термін “компетент-

ність” передбачає наявність у особистості знань, умінь і практичних навичок, які є основою для здійснення нею подальшої діяльності.

Дещо подібне розуміння терміна “соціокультурна компетентність” знаходимо в дослідниці С. Е. Чехової. Вона трактує це поняття як інтегративну якість особистості, яка включає в себе знаннєве обґрунтування (випереджувальне та рефлексивне) поведінкових актів на основі усвідомлено прийнятих рішень [19, с. 64]. Вчена наголошує на інтегративності цього терміна, тобто поєднанні в ньому декількох різних аспектів. На її думку, особистість усвідомлено приймає рішення, спираючись на поведінку людей у різних ситуаціях. Як і К. В. Тихомирова, дослідниця робить акцент на когнітивному аспекті соціокультурної компетентності, розуміючи під ним знаннєве пояснення поведінки різних людей, яке може бути випереджувальним і несвідомим.

Наступна дефініція поєднує в собі деякі аспекти попередніх визначень і доповнюється новими ідеями, за рахунок чого характеризує досліджуване нами поняття більш повно й цілісно. К. В. Дворак визначає соціокультурну компетентність як інтегративну властивість особистості, яка характеризується наявністю толерантного та відкритого ставлення до представників різних мовних спільнот, умінням творчо підходити до виконання своєї справи, а також загальним умінням мобілізувати весь свій досвід і наявні соціокультурні знання для результативного вирішення конкретних професійних завдань у ситуації міжкультурного спілкування [5, с. 32–33]. Автор наданого визначення вважає, що досліджуване поняття є інтегративним, оскільки поєднує в собі багато аспектів: толерантність, відкритість до представників інших культур, творчий підхід до виконання будь-якої справи, використання досвіду та знань під час вирішення конкретних завдань під час міжкультурної взаємодії. Бачимо, що названі аспекти взаємопов’язані між собою, хоча прослідковується певне їх розмежування на аспекти “соціальні” та “культурні”. Так, уміння творчо підходити до виконання своєї справи та мобілізувати весь свій досвід для результативного вирішення конкретних професійних завдань мають більш соціальну спрямованість, тоді як толерантне та відкрите ставлення до представників різних мовних спільнот і вміння результативно вирішувати конкретні професійні завдання в ситуації міжкультурного спілкування – культурну спрямованість.

Ще одне визначення досліджуваного нами терміна включає в себе багато ґрунтовних характеристик соціокультурної компетентності та свідчить про глибокий аналіз, здійснений його автором. А. Ю. Поленова розуміє під соціокультурною компетентністю здатність особистості свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішуючи життєво важливі завдання соціуму, суб’єктивно осмислюючи можливості варіантів відповідної поведінки всіх, хто вступає з нею в соціальну взаємодію, набуваючи різних форм культурного самовираження й творчості позитивно зорієнтованих соціальних груп та окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору [13, с. 77]. Можемо зробити висновок, що вчена ак-

центує на таких ключових ознаках досліджуваного поняття: усвідомлена та ефективна діяльність особистості в різних ситуаціях; вирішення життєво важливих соціальних завдань; передбачення різних варіантів поведінки суб'єктів, з якими вона взаємодіє; набуття культурного самовираження та творчості. Отже, ми ще раз переконуємося в тому, що термін “соціокультурна компетентність” є багатоаспектним.

Наступна дефініція поняття, яку пропонує Т. А. Жукова, поєднує в собі теоретичні та практичні аспекти соціокультурної компетентності. Дослідниця вважає, що соціокультурна компетентність – інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну та практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [6, с. 33]. Отже, вчена підтверджує положення С. Е. Чехової та К. В. Дворак про те, що соціокультурна компетентність є інтегративною властивістю особистості, що свідчить про певну схожість їх дефініцій досліджуваного терміна. Т. А. Жукова наголошує не лише на теоретичній готовності особистості до соціокультурної діяльності, а й на практичній, що є надзвичайно важливою якістю кожної сучасної людини.

Подальший дефінітивний аналіз поняття “соціокультурна компетентність” показав, що науковці С. В. Пахотіна та П. В. Сулейманова дотримуються однієї думки щодо визначення цього терміна. Вони вважають, що соціокультурна компетентність – це володіння сукупністю знань, умінь і якостей, необхідних для міжкультурної комунікації в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм комунікативної поведінки [12, с. 26; 17, с. 10]. Дослідниці акцентують на тому, що соціокультурна компетентність особистості проявляється через певні знання, вміння та якості, завдяки яким людина спілкується з представниками інших національностей у конкретних соціальних і культурних умовах. Крім цього, особистість має регулювати свою поведінку згідно з нормами, прийнятими серед представників інших культур, оскільки в кожній країні вони мають свої відмінності.

Наступне визначення розкриває певні соціальні та культурні складові досліджуваного нами терміна. Під соціокультурною компетентністю Л. О. Риченкова розуміє інтегративну складову соціального, загальнокультурного та індивідуального потенціалів особистості; вона полягає в умінні здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування, застосовуючи знання про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається [14, с. 47]. Дослідниця наголошує на взаємозв'язку соціального, загальнокультурного та індивідуального потенціалів особистості. Крім цього, на її думку, соціокультурна компетентність має базуватися на знаннях мови, традицій, культури інших держав, враховуючи які особистість може спілкуватися з їх представниками.

Т. М. Фоменко трактує соціокультурну компетентність як якісну характеристику особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних і культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур [18, с. 153]. Ця дефініція відображає дві ключові характеристики досліджуваного поняття, а саме: знання соціальних і культурних сфер життя, здатність та готовність до спілкування з представниками інших культур. У результаті такого спілкування особистість набуває певного соціального та життєвого досвіду, що сприяє підвищенню в неї рівня сформованості соціокультурної компетентності.

Автор наступного визначення розглядає соціокультурну компетентність у контексті знань і вмінь, які є ключовими характеристиками терміна “компетентність” взагалі. Л. П. Кнюх вважає, що соціокультурна компетентність – знання про національні та культурні особливості країни, мову якої вивчають, норми поведінки в мовному середовищі та вміння адаптувати своє мовлення до цих норм поведінки та соціокультурного контексту комунікації [9]. Це визначення має деякі спільні риси з тим, яке запропонувала Л. О. Риченкова. Ця спільність виявляється в тому, що обидва автори зосереджують увагу на знаннях національних і культурних особливостей країни, мову якої особистість вивчає. І тільки на основі наявних знань людина дотримується поведінкових норм, прийнятих у конкретному середовищі, та пристосовує своє мовлення до них.

Таким чином, ми розглянули дефініції поняття “соціокультурна компетентність”, які надають різні дослідники. Деякі з них мають спільні риси, інші – суттєво відрізняються між собою. Узагальнюючи вищевикладене, ми надаємо власну дефініцію поняття “соціокультурна компетентність”. На нашу думку, соціокультурна компетентність – це якість особистості, яка визначає рівень її соціального та культурного розвитку: володіння загальною культурою, знання культурної спадщини свого народу, вміння проявляти ініціативу в будь-яких справах, здатність до активної суспільно корисної діяльності. У цьому визначенні ми зробили акцент на соціальному та культурному рівнях розвитку особистості, оскільки вони є основними складовими досліджуваного виду компетентності.

Аналізуючи термін “соціокультурна компетентність”, доцільно також зосередити увагу на таких поняттях, як “соціокультурне середовище” та “соціокультурний простір”.

Існує декілька різних дефініцій поняття “соціокультурне середовище”. Під соціокультурним середовищем науковець А. М. Сафонов розуміє сукупність відповідних умов, об’єктів, системи відносин між людьми, безпосереднє оточення особистості [15, с. 53–54].

Дещо схоже, але більш розширене визначення надає О. Р. Алексєєва. Вона вважає, що соціокультурне середовище – це оточення людини, система зовнішніх обставин, що включає множину параметрів, які впливають на життєдіяльність особистості, її психічний та соціальний розвиток, і характеризується реальною цілісністю [2, с. 117].

Близьким до терміна “соціокультурне середовище” є поняття “соціокультурний простір”. Соціокультурний простір, на думку А. М. Сафонова, варто трактувати як сукупність суспільних інститутів, які включають сім’ю, побутове оточення, громадські заклади, заклади базової та безперервної освіти, формальні та неформальні об’єднання молоді, навчальні та виробничі колективи, інформаційні та культурні, освітні й комунікативні центри, засоби масової інформації, спілкування, традиції та звичаї соціуму, соціокультурні цінності [15, с. 54, 70].

О. Р. Алексєєва висуває гіпотезу про те, що соціокультурний простір характеризується реальною цілісністю, представлений організмом і середовищем та наповнений системою соціальних і культурних стосунків, ініціюванням варіативності соціального становлення людини, залученням особистості до культури [2, с. 117].

Поряд з поняттям “соціокультурний простір” розглядають також термін “соціокультурний освітній простір”, під яким розуміють спеціально організовану педагогічну сферу, структуровану систему педагогічних факторів і умов становлення особистості [13, с. 43].

Розмежувати поняття “соціокультурне середовище” та “соціокультурний простір” досить важко. Так, А. Ю. Поленова зазначає, що в соціокультурному контексті “простір” та “середовище” є близькими, але не синонімічними поняттями. На її думку, термін “середовище” відображає взаємозв’язок умов, які забезпечують розвиток людини. Середовище визначає не просто оточення людини, а те оточення, яке вона сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє [13, с. 50]. Соціокультурне середовище є простором, що забезпечує мешканцям можливість самореалізації в межах самостійно визначених і прийнятих соціальних позицій [13, с. 4]. Також дослідниця зосереджує увагу на тому, що формування цілісного соціокультурного середовища має дві цілі: забезпечення соціокультурної взаємодії особистості та груп і задоволення духовних потреб [13, с. 4].

Деякі дослідники вважають, що поняття “соціокультурне середовище” та “соціокультурний простір” є синонімами. Наприклад, А. Ю. Поленова акцентує на тому, що інституціонально соціокультурне середовище окремих територій утворюють не тільки заклади культури, освіти, суспільні (наукові, просвітницькі, етнічні, конфесійні) організації, а й інформаційні структури – електронні та друковані засоби масової інформації, інститути книжної справи [13, с. 5]. Подібну думку висловив А. М. Сафонов, що було зазначено вище, але стосовно соціокультурного простору. Також науковець наголосив на тому, що формування соціокультурної компетентності залежить від розширення та збагачення соціокультурного простору, від активності особистості [15, с. 54, 70].

Узагальнюючи вищевикладені думки, можемо зазначити, що терміни “соціокультурне середовище” та “соціокультурний простір” науковці розглядають по-різному: одні вважають їх синонімами, інші – близькими, але не синонімічними поняттями. На нашу думку, в соціокультурному контексті поняття “середовище” є вужчим, ніж поняття “простір”, і охоплює

найближче оточення людини, тоді як “простір” обіймає більш широкі кола соціальних і культурних відносин.

**Висновки.** Таким чином, ми здійснили дефінітивний аналіз поняття “соціокультурна компетентність”, у межах якого розглянуто різні визначення, надані іншими дослідниками, та запропонували власну дефініцію досліджуваного терміна.

Узагальнення дефініцій терміна “соціокультурна компетентність”, запропонованих науковцями, дало змогу визначити такі її характеристики: сукупність знань, умінь і якостей, необхідних для міжкультурної комунікації в конкретних соціальних та культурних умовах; сукупність набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій, національних і культурних особливостей інших країн, правил та норм поведінки в мовному середовищі; наявність глибоких і міцних знань та вмінь, спрямованих на вирішення певних соціокультурних завдань; загальна освіченість і загальна культура особистості; толерантне та відкрите ставлення до представників різних мовних спільнот; особистісно-усвідомлене позитивне ставлення до соціокультурної діяльності; вміння мобілізувати свій досвід та здібності на пошук, обробку й застосування соціокультурної інформації в конкретній ситуації для вирішення конкретних професійних проблем міжкультурного спілкування; вміння адаптувати своє мовлення до прийнятих у певному середовищі норм поведінки та соціокультурного контексту комунікації; вміння творчо підходити до виконання своєї справи; теоретична та практична готовність до соціокультурної діяльності; регулювання особистістю своєї поведінки згідно з нормами, прийнятими серед представників інших культур; здатність і готовність до міжособистісного та міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур; здатність свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності; здатність позитивно вирішувати життєво важливі завдання соціуму; здатність особистості суб’єктивно осмислювати можливі варіанти відповідної поведінки всіх, хто вступає з нею в соціальну взаємодію; здатність набувати різних форм культурного самовираження й творчості позитивно зорієнтованих соціальних груп та окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору.

Також ми розглянули поняття “соціокультурне середовище” й “соціокультурний простір” і висвітлили їх вплив на формування соціокультурної компетентності особистості.

Здійснений нами аналіз не завершує дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності особистості, а закладає базис для проведення подальших розвідок у цьому напрямі.

#### **Список використаної літератури**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алексеева О. Р. Роль соціокультурного простору освітнього закладу в соціалізації підлітків / О. Р. Алексеева // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка : зб. наук. праць / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; ре-

дкол.: О. І. Курок (відп. ред.) та ін. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. – Вип. 30. – С. 113–122.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.

4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учебное электронное текстовое издание / А. С. Воронин ; науч. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург, 2006. – 135 с.

5. Дворак Е. В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Дворак. – Иркутск, 2006. – 196 с.

6. Жукова Т. А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Жукова. – Самара, 2007. – 202 с.

7. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

8. Закон України “Про культуру” від 14.12.2010 р. № 2778-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>.

9. Кнюх Л. П. Теоретичні передумови формування соціокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. П. Кнюх. – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/konference15/15\\_11/Knux.pdf](http://ito.vspu.net/konference15/15_11/Knux.pdf).

10. Колова С. М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Колова. – Челябинск, 2002. – 190 с.

11. Санжиева Т. Б. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т. Б. Санжиева, Ю. Г. Резникова, Т. К. Солодухина и др. ; под. ред. Л. Н. Юмсуновой. – 2-е изд., перераб. доп. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.

12. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: на примере факультета физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Пахотина. – Ишим, 2007. – 205 с.

13. Поленова А. Ю. Формирование социокультурной компетентности учащейся молодежи средствами письменной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А. Ю. Поленова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 194 с.

14. Рыченкова Л. А. Формирование социокультурной компетентности будущих учителей иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Рыченкова. – Волгоград, 2008. – 203 с.

15. Сафонов А. Н. Развитие социокультурной компетентности молодых специалистов в системе послевузовского образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А. Н. Сафонов. – Москва, 2006. – 141 с.

16. Структура соціокультурної компетентності майбутніх вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://my-psy.ucoz.ua/publ/struktura\\_sociokulturnoji\\_kompetentnosti\\_majbutnikh\\_uchiteliv/1-1-0-36](http://my-psy.ucoz.ua/publ/struktura_sociokulturnoji_kompetentnosti_majbutnikh_uchiteliv/1-1-0-36).

17. Сулейманова П. В. Формирование социокультурной компетентности студентов многонационального региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / П. В. Сулейманова. – Москва, 2014. – 20 с.

18. Фоменко Т. М. Визначення поняття “соціокультурна компетентність” у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / за ред. проф. В. І. Євдокимова, проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 42. – С. 149–156.

19. Чехова С. Э. Роль и место социокультурной компетентности в подготовке студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Э. Чехова. – Нижний Новгород, 2003. – 215 с.

20. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – Москва : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2005. – 734 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

**Курина Л. В. Социокультурная компетентность: дефинитивный анализ понятия**

*В статье осуществлен дефинитивный анализ термина “социокультурная компетентность”: определены базовые понятия, на основе которых была образована данная терминологическая единица, и раскрыта их сущность; рассмотрены мнения различных ученых относительно формулирования определения исследуемого термина; выявлено общее и отличное в предложенных исследователями дефинициях; сформулировано собственное определение понятия “социокультурная компетентность”. Освещена взаимосвязь терминов “социокультурная компетентность”, “социокультурная среда” и “социокультурное пространство”. На основе обобщения дефиниций понятия “социокультурная компетентность”, предложенных учеными, определены ее ключевые характеристики.*

**Ключевые слова:** *социальный, культура, компетентность, социокультурная компетентность, социокультурная среда, социокультурное пространство.*

**Kurinna L. Socio-Cultural Competence: Definitional Analysis**

*The article draws our attention to the actuality of a problem of formation of person's socio-cultural competence. Basing on the results of definitional analysis of the term “socio-cultural competence” we have found out that socio-cultural competence includes two related aspects – social and cultural. The essence of basic concepts is shown: “social”, “cultural” and “competence”, which are the basis of the concept “socio-cultural competence”. The definitions of the term “socio-cultural competence” have been carefully studied given by other scientists, common and different features have been selected.*

*We have offered our own definition of the term “socio-cultural competence”. The concept of the formulated definition focuses on the basic levels of personal development: social and cultural.*

*While performing definitional analysis we have found out that it is of high investigational use to explore the definition of the terms “socio-cultural environment” and “socio-cultural space” together. Besides we have shown the connection the term “socio-cultural competence”. The author offers the idea that the term “environment” in socio-cultural context is a narrow concept and includes person's inner circle, while the term “space” is a wider concept and implies a wider range of social and cultural relations.*

*Having summarized the definitions of the concept “socio-cultural competence”, we have ascertained its key characteristics. These are: a range of knowledge, abilities and skills necessary for intercultural communication in specific social and cultural contexts; general educational and cultural peculiarities; tolerant and open attitude to the representatives of different language communities.*

**Key words:** *social, culture, competence, socio-cultural competence, socio-cultural environment, socio-cultural space.*



**Г. А. ЛЕЩЕНКО**доктор педагогічних наук, доцент  
Кіровоградська льотна академія  
Національного авіаційного університету**ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У статті розглянуто одну із складних проблем сучасної професійної освіти – проблему професійної надійності майбутнього фахівця. Прослідковано хронологію виникнення та становлення в науковому обігу дефініції “надійність”, проаналізовано її трактування представниками різних галузей науки, механізми забезпечення на різних рівнях організації матерії, технічних систем, систем живої природи та суспільства.*

**Ключові слова:** *технічні системи, професійна надійність, професійна освіта, професійна підготовка, саморегуляція, самоактуалізація, професійна компетентність.*

Кожен етап суспільно-економічного розвитку формулює певні вимоги до надійності професійної діяльності суб'єкта. Праця в умовах інноваційного розвитку економіки наповнюється новітнім змістом. Виникають якісно нові загрози в провадженні професійної діяльності, поглиблюються наслідки помилок. Зростає відповідальність, важливість ухвалених рішень, надійність яких багато в чому зумовлена якістю аналітичної складової професійної діяльності, практичною спрямованістю знань, що має в своєму арсеналі суб'єкт праці, його здатністю генерувати актуальні знання відповідно до реальних потреб і проблем.

Через помилки людини внаслідок її недостатньої професійної підготовленості, несприятливих психологічних особливостей, втоми та інших порушень індивідуального характеру відбувається 60–80% від усіх аварій і нещасних випадків у промисловості та на транспорті. Помилки водіїв стали причиною дорожньо-транспортних пригод у 60–80% випадків, із них 90% ДТП виникають через помилки в прогнозуванні розвитку ситуації й під час ухвалення рішень.

Х. В. Котт [11] наводить дані про те, що нещасні випадки через помилкові дії людини трапляються в системах управління повітряним рухом у 90% випадків, на автотранспорті – у 85%, на ядерних станціях США – у 70%, у транспортній авіації – у 19% випадків. Шокують відомості, що подає К. Рассел [12], згідно з якими через помилки медичного персоналу в США гине до 100 тис. осіб на рік.

Проблема надійності фахівця особливо актуальна у зв'язку з тим, що для низки професій характерні екстремальні умови, які можуть не тільки зумовлювати зниження надійності людини, а й шкідливо та небезпечно впливати на неї. Це положення аргументовано доводить тісний зв'язок питань надійності та безпеки праці.

*Мета статті* полягає в розкритті сутності професійної надійності та проблем її формування у фахівців.

Проблема надійності вперше стала об'єктом наукових досліджень у середині ХХ ст. Її визнання та ґрунтовне вивчення пов'язані зі стрімким розвитком технічних наук. За короткий час проблема надійності стала провідною серед питань розвитку техніки. Академік А. І. Берг влучно зауважив, що немає сенсу шукати вирішення проблеми надійності, проводячи епізодичні заходи. Ця проблема є вічною, оскільки, доки існуватиме технічна думка, а отже, створюватимуть нову техніку, нові технологічні рішення, проблема надійності, вирішена на конкретний поточний момент, неминуче виникатиме в майбутньому й ніколи не буде знята остаточно [1, с. 14].

Однак за короткий час сфера наукових інтересів до цієї проблеми вишла за межі технічних наук. Загалом можна сказати, що з початку 60-х рр. ХХ ст. зацікавлення питаннями надійності все активніше виявляється у філософії, біології, психології.

Аналізуючи системи біологічного й технічного походження, зауважимо, що існують спільні та специфічні аспекти в забезпеченні їх надійності. Доведено, що концептуально феномен надійності не може бути обмежений окремою наукою. Надійність і механізми її забезпечення необхідно вивчати на різних рівнях організації матерії, технічних систем, систем живої природи й суспільства.

У психології проблема надійності психічної діяльності дотично існує з початку оформлення її в самостійну науку. Це зумовлено тим, що будь-які форми функціонування психіки не убезпечені від помилкових виявів. Той факт, що психічне відображення може бути помилковим, порушує питання про надійнісні параметри функціонування психіки. Тому вже в "ранніх" працях із психології автори, характеризуючи психічні явища та процеси, нерідко вживали терміни "надійність" або "ненадійність". Помилки в перебігу пізнавальних процесів (пам'яті, сприйнятті, вирішенні інтелектуальних завдань тощо), неправильні дії, порушення в саморегуляції психічних станів, неадекватні дії в ситуації, що склалася, – усі ці приклади психічної ненадійності завжди перебували в полі зору експериментальної психології. Найбільш очевидно проблема надійності виявилася з початку становлення психопатології, що обрала психічні порушення, розлади особистості своїм основним предметом дослідження.

Статусу наукової проблеми надійність набула в інженерній психології. Саме в контексті інженерно-психологічних завдань почалися цілеспрямовані дослідження з цієї проблеми, були зроблені перші спроби формування її понятійного апарату й теоретично-методичних засад. Інженерна психологія вперше порушила питання про надійність професійної діяльності, під якою розуміють безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) протягом необхідного часу й у заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового та своєчасного виконання дій і діяльності загалом є результатом надійного функціонування різ-

них підсистем організму, психіки людини, а також її професійної підготовки й досвіду.

В інженерній психології надійність розуміють як здатність людини виконувати зумовлені функції із заданою точністю, в межах певного проміжку часу в конкретних умовах діяльності. Г. В. Ложкін, Н. І. Повякель характеризують надійність як “сукупну професійну якість, що є властивістю системи (чи її окремих частин), яка визначається через категорію станів, а стан оцінюється тим, наскільки в певний момент людина чи система управління відповідають вимогам до них” [6, с. 98]. Дослідники трактують професійну надійність фахівця як властивість людини, що характеризує її здатність безпомилково виконувати професійну діяльність протягом необхідного терміну за заданих умов, або як здатність підтримувати потрібну якість діяльності в певних умовах упродовж заданого часу.

Оцінювання надійності людини в системах “людина і техніка” ґрунтується на безвідмовності, безпомилковості дій і відновленні її працездатності. На відміну від надійності технічних пристроїв, надійність фахівця є складною нелінійною функцією його професійної придатності, навченості, тренуваності, стресової усталеності, психофізіологічного стану й морально-психологічних якостей.

Становлення в інженерній психології проблеми надійності пов’язане з тим, що людина-оператор із певних причин допускає в процесі професійної діяльності різні за характером помилки. Отже, справедливою буде думка, що проблема надійності є похідною проблеми помилок. Ціна людських помилок стрімко зросла з появою складних автоматизованих систем управління. Нерідко розплатою за непрофесійні дії оператора, що керує такими системами, є не тільки зниження показників ефективності й надійності системи управління, економічні та матеріальні втрати, а й загибель людей. Тому для забезпечення необхідної надійності автоматизованих систем управління важливе, часто й вирішальне, значення має надійність виконання функцій її інтегральною, найбільш відповідальною ланкою – людиною. У зв’язку з цим зазначимо, що більшість інженерно-психологічних розробок безпосередньо або опосередковано спрямовані на забезпечення надійності професійної діяльності людини-оператора.

Із погляду результативності діяльності поняття надійності фахівця означає, насамперед, безвідмовність, безпомилковість і своєчасність дій, спрямованих на досягнення конкретних професійних цілей у процесі взаємодії з технікою або з іншими фахівцями. Звідси, за висловом В. О. Бодрова, наявність або відсутність відмов і помилкових дій можна розуміти як основний професійний (зовнішній) показник надійності фахівця [2, с. 4].

Б. Ф. Ломов довів існування зв’язку надійності людини з її працездатністю, із функціональним станом (утомою), із типологічними властивостями нервової системи. Характеризуючи параметри точності людини, дослідник особливо докладно проаналізував такий параметр надійності, як помилки, запропонувавши їх класифікацію, окресливши підходи до ви-

вчення причин їх виникнення, виокремивши деякі особливості вияву помилок під час сприйняття інформації, розпізнавання сигналів і на інших етапах перетворення інформації [7].

У психолого-педагогічній літературі поняття “професійна надійність” нерідко функціонує в одному синонімічному ряду з поняттям “ефективність діяльності”, тобто зі здатністю людини виконувати покладені на неї завдання, своєчасно й точно протягом заданого часу з мінімальними витратами сил, засобів, енергії та ресурсів. Критеріями її ефективності є: своєчасність – виконання сформульованого завдання в запланований для цього термін; точність (безпомилковість) – здатність вирішувати порушену проблему без помилок, оптимально чи в межах дозволених відхилень; надійність – збереження здатності виконувати завдання точно й своєчасно протягом заданого часу (робочого циклу, робочого дня, в особливих ситуаціях тощо); витрата ресурсів – кількість енергії (фізичної, психічної), що витрачає людина в процесі трудової діяльності, а також швидкість відновлення її початкового рівня працездатності.

У межах розвитку психологічної теорії діяльності важливим напрямом є вивчення ролі стану психічних і фізіологічних функцій людини в забезпеченні її професійної надійності. Автори численних студій довели, що стан функціональних систем організму, ступінь розвитку й особливості реактивності професійно важливих функцій і якостей людини безпосередньо чи опосередковано впливають на рівень її працездатності. Між функціональним станом і професійною надійністю існує безпосередній причинно-наслідковий зв'язок, що й умотивувало використання поняття “функціональна надійність” людини в системі діяльності. Ця властивість виявляється в адекватному до вимог діяльності рівні розвитку професійно важливих психологічних і фізіологічних функцій та механізмів їх регуляції в нормальних та екстремальних умовах. Психофізіологічний зміст проблеми функціональної надійності зумовлений наявністю таких специфічних для людини функціональних систем організму, його властивостей, як реактивність, адаптивність, мінливість у відповідь на вплив чинників зовнішнього й внутрішнього середовища. Натомість із позицій включення людини у сферу діяльності, забезпечення адекватного пристосування до змісту й умов трудового процесу ці властивості повинні мати, з одного боку, певну стійкість, стабільність, а з іншого – достатню пластичність, пристосовуваність до чинників діяльності.

Особливістю деяких видів професійної діяльності є необхідність одночасного виконання двох і більше дій та операцій, спрямованих на вирішення різних завдань. Очевидно, що професійні якості, які оцінюють за критеріями успішності виконання кожного із завдань окремо, в разі суміщеної діяльності не завжди такі самі, як під час реалізації окремих завдань. Поєднана діяльність – це своєрідний і складний вид діяльності, особливо коли вона відбувається в екстремальних умовах. Положення про роль тренування, професійного досвіду в розвитку механізмів суміщеної діяльнос-

ті, зокрема у формуванні “єдиних функціональних комплексів” різних структур, інтегрального психічного образу, відображає погляд на динамічність процесу регуляції цього виду діяльності, взаємодії та об’єднання елементів психологічної структури окремих завдань. Отже, професійні якості особистості, значущі для виконання суміщеної діяльності, формуються на основі психологічної системи діяльності, що істотно відрізняється від системи діяльності кожного із завдань окремо.

У низці досліджень поняття надійність тлумачать через категорію працездатності. Так, у працях А. І. Губинського, підготовлених у співавторстві [4], надійність охарактеризована як властивість зберігати стійку працездатність у певних режимах та умовах роботи. В. Ф. Венда та співавтори [3] кваліфікують поняття надійності й окремих її показників також як властивість людини зберігати свою працездатність.

На нашу думку, надійність нерозривно пов’язана з працездатністю як системною властивістю, що утворюється внаслідок включення в діяльність. Професійна надійність характеризує людину за кінцевим результатом діяльності, за точністю та своєчасністю дій у трудовому процесі. Функціональна надійність відображає стійкість та адекватність реактивності організму в конкретних умовах діяльності.

Проблема надійності на сьогодні вийшла за межі безпосередніх інтересів інженерної психології й перебуває у фокусі уваги різних галузей науки. Завдяки їх зусиллям формуються загальні основи надійності професійної діяльності.

Проблема забезпечення професійної надійності найбільш актуальна для підготовки фахівців, діяльність яких пов’язана з підвищеними вимогами до можливостей і ресурсів людини, екстремальністю умов праці, відповідальністю за результати роботи, великою ціною помилки, ризиком для власного здоров’я й життя.

Надійність фахівця іноді ототожнюють із поняттям стійкості його робочого процесу. Поняття надійності більш широке, оскільки стійкість характеризує збереження рівня ефективності та якості діяльності на порівняно стабільній, однорідній, незмінній ділянці трудового процесу під час виконання конкретного завдання. Крім того, надійність діяльності відображає й особливості зміни стійкості в разі переходу від одного завдання до іншого, до різних умов виконання цих завдань у межах конкретної діяльності. У зв’язку з цим надійність конкретної діяльності характеризує ймовірність збереження її стійкості в умовах, що змінюються.

В. Ю. Шебланов, А. Ф. Бобров [10, с. 60–69], проаналізувавши наявні дефініції поняття “надійність діяльності” людини-оператора, підсумували, що спроби описати надійність взаємодії людини з технікою методами теорії надійності, розробленими для технічних систем, пов’язані із серйозними труднощами.

Найбільш істотним недоліком багатьох визначень є те, що в них не відображена біологічна й психологічна сутність явищ забезпечення стійко-

сті, пластичності, адаптивності та компенсації психічних і фізіологічних процесів, які регулюють цілеспрямовану поведінку, мобілізацію функціональних резервів та особистісних ресурсів.

Дослідники зауважують, що, визначаючи надійність діяльності фахівця, необхідно використовувати не тільки результативні параметри його роботи, а й показники психологічних і фізіологічних характеристик суб'єкта діяльності. Одним із таких показників, що відображають рівень функціональних витрат під час досягнення заданих робочих параметрів, є показники психофізіологічної "ціни" діяльності.

На нашу думку, такий підхід до визначення надійності акцентує на внутрішніх, потенційних ресурсах і здібностях людини в її забезпеченні, але не повною мірою розкривають специфічність поняття з погляду процесуальних (стійкість функціонування) і результативних (безвідмовність, безпомилковість тощо) характеристик.

Дослідження професійної надійності є досить складним процесом, що вмотивоване, по-перше, необхідністю її інтегрального оцінювання, а по-друге – некоректністю застосування підходів, коли проводять сумарне оцінювання окремих компонентів надійності або надійності виконання окремих дій. На необхідності системного аналізу надійності акцентовано в працях Б. Ф. Ломова [7], А. А. Піскопеля [8] та ін. Л. В. Северина зазначає, що продуктивність діяльності забезпечується не сумарним ефектом активних якостей, а їх когерентною структурою, що підтверджене виявленими системними зв'язками в психологічній системі діяльності фахівця [9].

Як зазначає В. О. Заставенко, професійна надійність фахівця виявляється в тому, що він [5]:

- компетентний в обраній спеціальності;
- прагне до самовдосконалення;
- ініціативний і винахідливий;
- різнобічно професійно розвинений, швидко знаходить оптимальне рішення за складних обставин;
- має міцне здоров'я, здатний тривалий час працювати за умов інтелектуальних та емоційних перевантажень, швидко налаштовується на роботу й змінює різні види діяльності;
- дотримується вимог безпеки, вживає заходів із запобігання захворюванням, травмам і враженням;
- має добру комунікацію з керівництвом і готовий оперативно виконувати поставлені завдання;
- прагне до підтримання порядку й дисципліни в організації, згуртованості колективу, формування здорового психологічного клімату, запобігання конфліктам між співробітниками;
- володіє різними технологіями виконання професійних завдань;
- постійно покращує результати праці;
- розважливий і холоднокровний;
- зберігає службові таємниці.

Виявлення цих характеристик можливе в разі, якщо у фахівця розвинута професійна мотивація, сформована професійна компетентність, наявні необхідні для високої працездатності властивості особистості.

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі надійності, дає змогу:

1) зробити висновок про те, що наразі поняття “професійна надійність” не отримало системного обґрунтування та змістовного аналізу; серед учених відсутнє однакове розуміння сенсу професійної надійності як суб’єкта праці, не сформульовані усталені поняття, терміни, важливі з наукового погляду та для отримання практичного результату;

2) констатувати неоднозначність у формулюванні поняття “надійність”, зумовлене акцентуванням на тих чи інших аспектах у конкретних моделях.

Попри всю неузгодженість у підходах, дослідники пов’язують надійність особистості з реалізацією нею внутрішніх і зовнішніх потенцій у процесі професійної діяльності, якістю професійної підготовки, індивідуальними особливостями, зокрема особистісними чинниками.

Проблема професійної надійності актуальна не тільки в психології праці, а й у сфері професійної освіти. Технологією, що забезпечує формування професійної надійності фахівця, може бути педагогічний супровід професійної освіти. Найважливішим принципом педагогічного супроводу є визнання права суб’єкта освіти на самостійне ухвалення рішень про шляхи свого професійного становлення й усвідомлення відповідальності за його наслідки. Мета педагогічного супроводу полягає у створенні умов для повноцінного професійного становлення особистості.

На нашу думку, педагогічний супровід у ВНЗ і цілісна система взаємодії суб’єктів освітньої діяльності під час навчально-виховного процесу спрямовані на створення передумов для успішної професійної підготовки та становлення майбутніх фахівців.

Реалізація технології педагогічного супроводу формування професійної надійності фахівця можлива в разі використання особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку.

Педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця передбачає створення передумов для його професійного розвитку, становлення професійного “Я”, адекватного самооцінювання, освоєння методів професійного самозбереження. Ефективний педагогічний супровід формування професійної надійності фахівця має стати складовою особистісно орієнтованої професійної освіти.

**Висновки.** Внаслідок осмислення й узагальнення отриманої в процесі дослідження інформації підсумовано, що професійна надійність фахівця – це сукупна властивість суб’єкта, яка характеризує його здатність продуктивно, якісно, з оптимальними енергетичними й часовими витратами виконувати актуальні професійні завдання в заданих умовах діяльності,

вдосконалюючи свою професійну компетентність і середовище професійної діяльності відповідно до суспільних та особистісних потреб.

#### **Список використаної літератури**

1. Ахутин В. М. Деятельность А. И. Берга в области бионики и биомедицинской кибернетики / В. М. Ахутин // Радиоэлектроника и связь. – 1993. – № 1. – С. 13–16.
2. Бодров В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. – 288 с.
3. Венда В. Ф. Инженерная психология и синтез системы отображения информации / В. Ф. Венда. – 2-е изд. – Москва : Машиностроение, 1982. – 334 с.
4. Губинский А. И. Оценка надежности деятельности человека-оператора в системах управления / А. И. Губинский, В. В. Кобзев. – Москва : Машиностроение, 1975. – 52 с.
5. Заставенко В. А. Профессиональная педагогика : учеб.-метод. комплекс / В. А. Заставенко. – Санкт-Петербург : БАТиП, 2009. – 96 с.
6. Ложкин Г. В. Практическая психология в системах “человек – техника” : учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – Киев : МАУП, 2003. – 296 с.
7. Ломов Б. Ф. Медико-психологические аспекты профессиональной надежности космонавта / Б. Ф. Ломов, Б. Ф. Мясников, В. И. Ломов // Психологический журнал. – 1988. – № 6. – С. 65–72.
8. Пископпель А. А. Историко-методологический анализ концепции надежности социо-технических систем : дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.08 / А. А. Пископпель ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1995. – 362 с.
9. Северина Л. В. Субъектные детерминанты функциональной надежности деятельности операторов энергосистем : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Л. В. Северина ; Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2004. – 219 с.
10. Шебланов В. Ю. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка / В. Ю. Шебланов, А. Ф. Бобров // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 60–69.
11. Cott H. V. Human Errors: Their Causes and Reduction / H. V. Cott // Human Errors in Medicine / M. S. Bogner (ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – Hillsdale, 1994. – P. 63–65.
12. Russel C. Human error: Avoidable mistakes kill 100.000 hftiens a year / C. Russel // Washington Post. – 1992. – P. WH7.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

Лещенко Г. А. К вопросу профессиональной надежности будущих специалистов  
*В статье рассмотрена одна из сложнейших проблем современного профессионального образования – проблема профессиональной надежности будущего специалиста. Прослежена хронология возникновения и становления в научном обиходе дефиниции “надежность”, проанализирована ее трактовка представителями разных отраслей науки, механизмы обеспечения на разных уровнях организации материи, технических систем, систем живой природы и общества.*

**Ключевые слова:** *технические системы, профессиональная надежность, профессиональное образование, профессиональная подготовка, саморегуляция, самоактуализация, профессиональная компетентность.*

#### **Leshchenko G. To the Problem of the Professional Reliability of Future Specialists**

*The problem of the reliability of expert particularly relevant due to the fact that for a number of occupations characterized by extreme conditions that can not only cause reduced reliability humans but harmful and dangerous influence it. This provision is reasonably*



---

*proves the close relationship of reliability and safety. In the article one of the most difficult problems of modern trade education is examined is a forming of professional reliability of future specialist.*

*An author traces chronology of origin and becoming in scientific everyday life of definitions “reliability”, interpretation of different branches of science, mechanisms of providing on the different levels of organization of matter, technical systems, systems of wild-life and society, its representatives. By analyzing biological systems and technical origin, indicated that there are common and specific aspects to ensure their reliability. It is proved that the phenomenon conceptually reliability can not be confined to separate science. Reliability and mechanisms to ensure it is necessary to study at various levels of organization of matter, technical systems, wildlife and society. Attention is accented on the necessity of forming of professional reliability in the process of professional preparation of specialists of extreme professions.*

*Determined that the reliability is inextricably linked with the ability to work as a system property that is formed by the inclusion of activities. Professional person for reliability characterizes the final result of, the accuracy and timeliness of actions in the employment process. Functional reliability reflects the stability and adequacy of reactivity to the specific conditions of activity.*

**Key words:** *technical systems, professional reliability, trade education, professional preparation, self-regulation, self-actualization, professional competence.*

УДК 37:347.191.11(73)

**І. М. ЛИТОВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Національний технічний університет України  
“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ЯК СТРУКТУРНОГО ПІДРОЗДІЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ У АМЕРИКАНСЬКИХ КОМПАНІЯХ**

*У статті проаналізовано особливості навчального центру як основного структурного підрозділу американських компаній, який здійснює навчання працівників; визначено, що специфіка навчального центру зумовлена особливостями працівників, які там навчаються, галузі індустрії, в якій працює компанія, її продукції, рівня та обсягів використання технологій.*

**Ключові слова:** навчальний центр, американські компанії, працівники, навчання, централізована модель навчання, децентралізована модель навчання, комбінована модель навчання, корпоративний університет.

В умовах стрімких змін, що відбуваються в науці, технологіях та інших сферах життя суспільства, прийшло усвідомлення того, що ключовим фактором зростання й успіху організацій є людські ресурси та їх уміння навчатися [8], а відтак навчання персоналу стало механізмом забезпечення конкурентоспроможності й стратегічного розвитку організацій.

Проблеми навчання в організаціях досліджували такі науковці, як: К. Аргіріс, Д. Баушер, Д. Гаррінгтон, А. Едмондсон, М. Кірнан, Д. Колб, М. Лондон, М. Маркардт, Е. Мейер-Дом, І. Нонака, Р. Ноу, П. Сенге, Р. Снелл, Г. Такеучі, Е. Цанг, П. Шривастава та ін.

Проте проблема організації навчального центру в американських компаніях потребує подальшого вивчення.

**Мета статті** – визначення особливостей організації навчального центру як структурного підрозділу для навчання персоналу в США.

Структурні підрозділи, які компанії створюють для навчання своїх працівників, можуть бути різними. Як зазначає ще в 1989 р. Дж. Баушер [2], усе більше корпорацій створюють навчальні відділи або навчальні центри (ці дві назви вживають як взаємозамінні), які очолює віце-президент, що має великі повноваження й бере участь у стратегічному плануванні діяльності компанії. Як приклад він наводить віце-президентів із навчальної діяльності Motorola Corporation та IBM-United States і зазначає, що така особа, як правило, підпорядковується генеральному директору або, у випадку дуже великої компанії, віце-президенту, наприклад, віце-президенту з питань людських ресурсів.

У тому ж році тенденцію до створення окремих навчальних відділів або центрів також простежує М. Лондон [5], який зауважує на тому, що це стосується переважно великих компаній. Підготовка управлінських кадрів, як правило, підпорядковується відділу людських ресурсів, а технічним на-

вчанням можуть опікуватися виробничі підрозділи, які мають свої окремі навчальні центри та спеціалізовані програми. Проте такої моделі організації навчальних центрів дотримується лише частина компаній. Інші можуть мати єдиний централізований навчальний центр для всіх працівників. У тих випадках, коли компанія має різні навчальні центри, підпорядковані різним виробничим підрозділам, М. Лондон вважає за доцільне створення консультативної групи, до складу якої входять директори з питань навчання від кожного підрозділу. Така консультативна група контролює витрати й прибутки, забезпечує найбільш раціональне використання ресурсів, відповідає за спільне використання необхідних курсів різними підрозділами, зміцнює матеріально-технічну базу навчання, узгоджує програми із загальною стратегією організації. Навчальні відділи або центри деяких корпорацій можуть мати окремий кампус, де здійснюються всі види навчання – від підготовки менеджерів до формування й розвитку технічних навичок, необхідних для виконання виробничих завдань. Як приклад автор наводить такі навчальні центри: McDonald's Hamburger College, Motorola's Training and Education Center, Arthur Andersen's Center for Professional Education та General Electric's Crotonville Management Training Center.

Прикладом того, як корпорація реалізує різні види навчання за допомогою різних навчальних центрів, є Ford Motor Company, яка має кілька окремих спеціалізованих навчальних підрозділів, що забезпечують різні освітні потреби працівників: Ford Executive Development Center, Quality Education and Training Center, Finance and Insurance Training Center, Service Training Center та місцеві навчальні центри (Local Learning Centers), один із яких, зокрема, знаходиться на заводі компанії (Ford Assembly Plant) у м. Сент-Пол (штат Мінесота) і був заснований нею спільно із Профспілкою працівників автомобільної промисловості (United Auto Workers union – UAW) та асоціацією закладів вищої освіти під назвою Minnesota State Colleges and Universities (MnSCU) [3]. До ради директорів цього навчального підрозділу, який називається UAW-Ford-MnSCU Training Center, входять президент UAW, головний менеджер відділу людських ресурсів заводу, президент одного з навчальних закладів, що входять до MnSCU, та спеціальний уповноважений від адміністрації штату Мінесота. Центр знаходиться в абсолютно новому приміщенні, оснащеному найсучаснішим обладнанням, і пропонує широкий спектр програм різного спрямування – від навчання менеджменту до формування технічних навичок та особистісного розвитку працівників.

Науковці зауважують, що навчальні центри різних організацій суттєво відрізняються один від одного, оскільки не існує такої моделі їх побудови, яка могла б однаково задовольнити різні компанії. Серед основних факторів, які визначають специфіку навчального центру конкретної організації, – особливості працівників, які будуть там навчатися, особливості галузі індустрії, в якій працює компанія, та продукції, яку вона виробляє, чи послуг, які вона надає, рівень та ступінь використання технологій тощо. Від-

повідно до способу підпорядкування, розрізняють централізовану, децентралізовану та комбіновану моделі [4].

Централізованим називають таке навчання, яке контролюється й координується з єдиного центру в організації. За централізованої моделі штаб-квартира фірми здійснює повне керівництво всією навчальною діяльністю, від планування й розробки до реалізації програм для всіх своїх працівників. До централізованого зараховують не лише навчання, яке контролюється на найвищому організаційному рівні, а й модель, за якої компанія має дочірні підприємства, кожне з яких функціонує достатньо автономно й має у своєму підпорядкуванні окремий навчальний підрозділ. Перевагами такого навчання є, насамперед, запобігання дублюванню програм, підвищення стандартів навчання, спрямування його на досягнення стратегічної мети й завдань, сприяння впровадженню нових продуктів і процесів, скорочення витрат через об'єднання навчальних ресурсів, викладацького штату, матеріально-технічної бази [4].

Децентралізованим Е. Карневале та ін. [4] називають навчання, яким керують підрозділи нижчих рівнів. За цієї моделі не існує єдиного центру, який би координував усю розрізнену навчальну діяльність на найвищому організаційному рівні. Таку модель, як правило, обирають організації, які виробляють продукцію багатьох різних видів, наприклад, для різних галузей промисловості, або використовують багато різноманітних виробничих процесів. Позитивний аспект децентралізованої системи – в тому, що тренери безпосередньо знайомі з виробництвом. Проте за такого підпорядкування навчального відділу складно забезпечувати зв'язок навчання з метою й завданнями корпорації.

Учені також виокремлюють комбіновану модель, яка поєднує централізовану й децентралізовану систему управління навчанням. З єдиного центру координуються ті види навчання, які стосуються всіх працівників, наприклад, безпека праці. У підпорядкуванні підрозділу знаходиться навчання, безпосередньо пов'язане з продуктами й послугами, які цей підрозділ виробляє. До переваг такої моделі належить можливість забезпечувати централізований контроль над курсами, спільними для всіх працівників організації, та водночас гнучко реагувати на потреби конкретних підрозділів у кадрах з необхідними технічними навичками. Основний недолік такого навчання – складнощі в координації дій між штаб-квартирою та індивідуальними підрозділами організації. Не зважаючи на значний ступінь децентралізації, простежується основна тенденція до централізованого управління корпоративним навчанням. Децентралізація переважно стосується лише навчання, пов'язаного з опануванням нових технологій та виробничих процесів [4].

Р. Ноу [6, с. 82] пропонує свою класифікацію навчальних центрів, проте ми можемо провести певні паралелі між нею та класифікацією Е. Карневале та ін. Факультетську модель (Faculty Model) можна зарахувати до централізованої системи управління, клієнтську модель (Customer Model) – до децентралізованої, матричну модель (Matrix Model) – до ком-

бінованої. Модель корпоративного університету (Corporate University Model) та інтегрована модель (Business-Embedded Model) можуть знаходитись як у централізованій, так і в децентралізованій системі управління.

Науковець зазначає, що навчальний центр, побудований за факультетською моделлю, за своєю структурою подібний до коледжу [6, с. 80]. Його очолює директор, а викладацький склад – це тренери, які є експертами в певних галузях знань. Вони займаються розробкою, адмініструванням, оновленням і викладанням навчальних програм. Наприклад, фахівці з продажу відповідають за підготовку всіх працівників, що займаються продажами в компанії. Експерти з комп'ютерних технологій навчають усього, що пов'язане з використанням технологій у роботі компанії. Безперечною перевагою такої моделі є компетентність тренерів у своїй галузі. Суттєві недоліки полягають у тому, що навчання може не відповідати поточним потребам організації, оскільки тренери не мають безпосереднього зв'язку з виробничим процесом, а отже, можуть не знати, в яких саме технічних навичках працівників є потреба на певному етапі, або просто не бути експертами в зазначеній сфері.

Клієнтська модель [6, с. 81], на відміну від факультетської, повністю відповідає потребам компанії, оскільки передбачає, що навчальний центр підпорядковується конкретному підрозділу компанії та забезпечує підготовку працівників саме для нього. За такої моделі тренери розуміють потреби підрозділу в конкретних кваліфікаціях працівників і, відповідно до того, як ці потреби змінюються, постійно оновлюють та адаптують свої програми. Якщо в навчальному центрі не вистачає своїх внутрішніх ресурсів для навчання, він може звернутися до зовнішніх експертів чи консультантів. Недоліки такої моделі випливають із децентралізованої системи управління. По-перше, така модель вимагає від тренерів довгої й ретельної підготовки до навчального процесу. По-друге, в межах компанії можливе дублювання певних програм. По-третє, керівництву важко відстежувати, наскільки їх якість відповідає очікуванням компанії. Такий підхід до організації навчального центру застосовує Transamerica Life Insurance Company, яка спочатку визначає технічні знання й навички, необхідні в межах усієї компанії (наприклад, у галузі телекомунікацій, вміння вести звітність, виявляти ініціативу, працювати в команді), а потім ті, які необхідні в межах різних структурних підрозділів компанії. Враховуючи зібрану інформацію, компанія зосереджує діяльність кожного свого навчального центру на розвитку знань і навичок, необхідних для всієї компанії та конкретного її підрозділу.

Матрична модель, яку ми зарахували до комбінованої системи управління, передбачає одночасну підзвітність тренерів як керівнику навчального центру, так і керівникам виробничих підрозділів. Наприклад, тренер з продажів повинен звітувати перед керівником навчального центру й перед менеджером з маркетингу. Головними перевагами такої моделі є тісний зв'язок навчання з потребами бізнесу, високий методичний рівень та знання й досвід тренерів у конкретній сфері господарської діяльності.

Недолік полягає в тому, що підзвітність двом керівникам збільшує навантаження на тренерів і може спричинювати певні конфліктні ситуації.

Модель корпоративного університету вважають найбільш прогресивною формою організації навчального центру. Форма, в якій існує корпоративний університет, насамперед залежить від того, в чиєму управлінні він знаходиться. М. Аллен виокремлює три способи управління корпоративним університетом в організації, яке може здійснюватися: 1) вищим керівництвом компанії; 2) департаментом управління людськими ресурсами; 3) підрозділом компанії або дочірньою компанією. Вчений наголошує, що від того, яка з цих структур його створила, залежить, наскільки швидкою, комплексною та всебічною буде підтримка університету з боку компанії [1].

Інтегровану модель організації навчального центру ми не вважаємо за доцільне розглядати окремо від моделі корпоративного університету, оскільки, на нашу думку, за своїми структурно-функціональними особливостями вона не відрізняється від моделі корпоративного університету та є по суті найбільш сучасною та прогресивною формою її еволюції.

На думку Д. Баушера [2], навчальний центр повинен відповідати структурі організації. Так, якщо організація дуже децентралізована й складається з окремих підрозділів, кожен з яких виробляє продукцію, відмінну від тієї, що виробляють інші підрозділи, то їй доцільно обрати децентралізовану модель управління навчальним центром. Відповідальна за навчання особа може бути підзвітною або керівнику підрозділу, або керівнику відділу людських ресурсів. Але за такої моделі, наголошує науковець, обов'язково повинен бути штат тренерів, які на централізованому рівні займаються координацією всієї навчальної діяльності в організації. Якщо організація обирає централізовану модель управління, то всією навчальною діяльністю керує віце-президент з питань освіти (vice president of education), який разом з командою керівників різних напрямів навчання також відповідає за всі навчальні ресурси.

Як ми вже зазначали, на сучасному етапі простежується тенденція до централізації навчальної діяльності в компаніях. Такий підхід демонструють компанії Boeing, Cingular Wireless, Harley-Davidson, Wyeth та ін. [7]. Раніше підготовка працівників у цих корпораціях здійснювалася децентралізовано, насамперед через географічну розрізненість філіалів компаній у різних країнах світу. Проте згодом вони перейшли до централізованої моделі, яка дала змогу уніфікувати програми, уникати їх дублювання, узгоджувати їх зі стратегією діяльності підприємства, заощаджувати кошти, наприклад, за рахунок використання, в разі необхідності, послуг зовнішніх провайдерів. Компанія Wyeth, світовий лідер у фармацевтичній галузі, таким чином змогла досягти єдиних стандартів навчання фахівців з продажу в усіх своїх філіалах у понад 140 країнах світу, а Cingular Wireless та Harley-Davidson – уніфікації використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дає змогу зробити висновки про те, що основним структурним підрозділом американських компаній,

який здійснює навчання працівників, є навчальний центр або навчальний відділ, який, як правило, підпорядковується відділу людських ресурсів. Відповідно до своїх потреб, організації застосовують різні підходи до створення навчальних центрів. Специфіка навчального центру визначається особливостями працівників, які будуть там навчатися, особливостями галузі індустрії, в якій працює компанія, та продукції, яку вона виробляє, рівнем та обсягом використання технологій. Відповідно до способу підпорядкування, розрізняють централізовану, децентралізовану та комбіновану моделі навчального центру.

Перспективи подальших досліджень – вивчення особливостей організації корпоративної освіти в США.

#### **Список використаної літератури**

1. Allen M. The corporate university handbook: designing, managing, and growing a successful program / M. Allen. – New York : AMACOM, 2002. – VII. – 278 p.
2. Bowsher J. E. Educating America: Lessons learned in the nation's corporations / J. E. Bowsher. – New York : Wiley, 1989. – X. – 245 p.
3. Callery M. F. N. The Status of Training Structure in Fortune 500 Corporations : a thesis ... of Doctor of Philosophy / M. F. N. Callery. – University of Minnesota, Graduate School, 2001. – XVIII. – 219 p.
4. Carnevale A. P. Training the technical work force / A. P. Carnevale, L. J. Gainer, E. R. Schulz. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – XXII. – 196 p.
5. London M. Managing the training enterprise: High-quality, cost-effective employee training in organizations / M. London. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1989. – XXII. – 341 p.
6. Noe R. A. Employee training and development / R. A. Noe. – New York : McGraw-Hill, 2010. – XVII. – 589 p.
7. Oakes K. Grand central training / K. Oakes // T+D. – 2005. – July. – P. 22–25.
8. Senge P. M. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization / P. M. Senge. – New York : Doubleday/Currency, 1990. – VIII. – 424 p.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

#### **Литовченко И. Н. Особенности организации учебного центра как структурного подразделения для обучения персонала в американских компаниях**

*В статье проанализированы особенности учебного центра как основного структурного подразделения американских компаний, который осуществляет обучение персонала; определено, что специфика учебного центра обусловлена особенностями работников, которые там обучаются, отрасли индустрии, в которой работает компания, ее продукции, уровня и объемов использования технологий.*

**Ключевые слова:** учебный центр, американские компании, персонал, обучение, централизованная модель обучения, децентрализованная модель обучения, комбинированная модель обучения, корпоративный университет.

#### **Lytovchenko I. Features of Training Centre as a Structural Unit for Employee Training in American Companies**

*The article analyzes the features of the training center or the training department as the most common structural unit created by companies for training their employees. According to their needs, organizations use different approaches to creating training centers, but usually they are controlled and coordinated by the department of human resources. Among the main factors that determine the configuration of a training center are the specific features of the future learners, the field of industry, the products manufactured or services provided by the company, the level and extent of the use of technologies. According to the way of control, there are centralized, decentralized and combined models. The centralized model provides*

*coordination of the learning activities from a single location in the organization, which prevents the duplication of programs, allows raising learning standards and focusing learning on achievement of the strategic goals of the company. In the decentralized model, the learning function is controlled by structural divisions of lower levels, which allows the training center to more fully meet the learning needs of workers, but makes it difficult to link education with the aim and objectives of the corporation. The combined model integrates the centralized and decentralized learning management systems. To be efficient, the structure for training should follow the structure of the organization itself. The most advanced form of the training center is the corporate university which can be controlled by: the top management of the company, human resources department, a structural division or a subsidiary which determine its structural and functional features.*

**Key words:** *training center, American companies, employees, training, centralized training model, decentralized training model, combined training model, corporate university.*



ЛУН ФЕН

аспірант

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

## АНАЛІЗ РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

*У статті розглянуто актуальну проблему формування політичної культури студентів китайських університетів. Визначено, що китайські вчені під політичною культурою розуміють: комплексний феномен, що існує в певних соціальних і матеріальних умовах та включає конкретні політичні норми, відношення, традиції, ідеали, доктрини тощо; узагальнену політичну психологію, що включає політичні уявлення, емоції, традиції, політичні цінності й оцінки; окремий аспект психології в політичній системі, загальне вираження політичної свідомості й поведінки народу, будь-якого суб'єкта права для задоволення законного економічного й політичного інтересу в умовах існуючих політичної системи та традицій тощо. Представлено основні показники політичної культури китайського суспільства. Доведено, що китайські студенти беруть активну участь у політичному житті країни. Наголошено, що провідну роль у формуванні їх політичної культури відіграє Китайський союз комуністичної молоді. Зазначено, що, за висновками китайських дослідників, одним із ефективних способів формування політичної культури студентів в університетах КНР є залучення майбутніх фахівців до роботи органів студентського самоврядування.*

**Ключові слова:** політична культура, студент, китайський університет, політична глобалізація, студентське самоврядування.

Суттєве загострення політичної ситуації в світі зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів вирішення існуючих на міжнародній арені принципів суперечностей. Одним із таких шляхів, що реалізується в педагогічній площині, є забезпечення цілеспрямованого формування політичної культури молоді з різних країн. Причому необхідність розбудови політичного діалогу між державами зумовлює доцільність вивчення й узагальнення накопичених педагогами цінних теоретичних і практичних доробок з окресленої проблеми, їх поширення та творче застосування в інших країнах з урахуванням місцевих реалій.

Зауважимо, що сьогодні спостерігається інтенсивне поглиблення співробітництва між українськими та китайськими фахівцями в галузі економіки, культури, політики, науки, освіти та в інших професійних царинах. У зв'язку з цим актуалізується потреба в активізації процесу взаємозбагачення виховної практики університетів КНР та України педагогічними напрацюваннями з питань формування політичної культури студентів.

Як встановлено, за останні роки вчені проводили певні наукові розвідки в окресленому напрямі. Так, було визначено теоретико-методологічні й методичні засади процесу виховання політичної культури молоді (В. Андрущенко, Л. Пай, Чжао Чженфен та ін.); розкрито особливості фо-

рмування цієї культури у студентів вищих навчальних закладів (Ван Панцзо, Н. Дембицька, Лі Чуаньчжу та ін.); охарактеризовано методи та форми організації цього процесу у вищій школі (І. Сахневич, Чжан Ююем, Ши Сяочун та ін.). Однак учені не аналізували стан розробленості проблеми формування політичної культури у студентів китайських університетів, хоча існує нагальна необхідність у цьому. Зокрема, доробки китайських педагогів можна творчо застосовувати в процесі виховання студентів українських вишів.

**Мета статті** – проаналізувати стан розробленості проблеми формування політичної культури у студентів китайських університетів.

Характеризуючи сучасну модель політичної культури, що склалася в КНР, варто зазначити, що вона сформувалася на підґрунті стародавніх соціально-політичних ідеалів і традицій, які відпрацьовувалися протягом тисячоліть під значним впливом старокитайських філософсько-релігійних течій (конфуціанство, легізм, даосизм, буддизм тощо). Як наслідок, із давніх часів і дотепер найважливішими показниками політичної культури китайського суспільства є: підтримання порядку та стабільності в суспільстві, сприяння його інтенсивному розвитку; вертикальна ієрархічна залежність і горизонтальний взаємозв'язок соціальних структур; дбайливе збереження національних соціально-політичних традицій і творче використання досвіду минулого [2; 4; 6].

Так, Хонг Чжаохуэй зазначає, що на різних етапах історії розвитку китайського суспільства незмінною характеристикою його політичної культури було гармонійне поєднання елементів конфуціанства, маоїстсько-комуністичної ідеології та “культури капіталу та влади” [10]. За висновками Чжао Мена, підґрунтя політичної культури КНР становлять положення “катаїзованого марксизму”, що інтегрують у собі основні ідеї Мао Цзедунна, теорію Ден Сяопіна, концепцію Цзян Цземіна про “потрійне представництво”, що вимагає забезпечення постійного руху суспільства вперед згідно з актуальними потребами часу, постійного збереження передового характеру діяльності партії та постійного здійснення правління в інтересах народу, а також наукову стратегію Ху Цзиньтао про політичний розвиток держави [7].

В інших наукових джерелах зазначено, що сучасна китайська політична культура має такі особливості: 1) вона є різновидом переважно авторитарної, партисипаторної моделі культури, що існує більше півстоліття в умовах державної системи, в якій провідне місце належить Комуністичній партії; 2) ціннісно-орієнтовне ядро політичної культури китайського суспільства становить симбіоз ідей, з одного боку, видатних стародавніх китайських мислителів, а з іншого – відомих у Китаї послідовників марксистської ідеології (Мао Цзедун, Ден Сяопін та ін.); 3) у КНР політична культура має переважно офіційну (офіційно-масову) форму, проте існує й опозиційна (ліберальна) її форма; 4) важливу роль у політичному житті китайського суспільства відіграють цінності, установки, потреби різних кланів; 5) сус-

пільна поведінка різних політичних діячів, сприйняття авторитарної влади населенням здійснюються з позиції конфуціанського менталітету “родина – держава”; 6) у китайському суспільстві спостерігається зростання ролі національно-етнічних цінностей, що знаходить своє відображення в змісті політичної культури; 7) у Китаї існують принципові відмінності в змісті політичної культури мешканців міста та села; 8) у країні спостерігається пріоритет групової справедливості над принципами індивідуальної свободи; 9) загалом китайське суспільство характеризується достатньо високим рівнем злагоди між його членами стосовно основних політичних та інших видів фундаментальних цінностей; 10) більшість громадян КНР традиційно орієнтовані на “партію влади” як представника їх інтересів; 11) зовнішній курс політики Китаю передбачає, з одного боку, уникнення прямих сутичок і конфронтації з різними суб’єктами міжнародної політики, а з іншого – наполегливе й послідовне відстоювання своїх національних інтересів [2; 8; 9].

Варто зауважити, що уряд Китаю значною мірою погоджується з важливістю поглиблення процесу економічної глобалізації, намагаючись використувувати її переваги для вирішення насущних державних економічних та фінансових завдань. На відміну від економічної галузі, доцільність поширення в КНР тенденцій політичної глобалізації категорично заперечують, що пояснюють усвідомленням представниками влади загрози втручання Заходу у внутрішньодержавні справи, наприклад, з питань незалежності Тибету й Тайваню, прав людини, реформування існуючої політичної системи, в основу якої покладено тезу про політичне керівництво Комуністичної партії Китаю.

Як встановлено в дослідженні, більшість китайських політологів навіть в умовах глобалізації суспільства дотримуються поглядів про існування різних моделей політичного розвитку країн, що унеможливорює виокремлення серед них певної моделі, яка могла б набути статус універсальної для політичного розвитку різних країн. У зв’язку з цим теорію політичної глобалізації сприймають у Китаї як політику “нео-інтервенціоналізму” (Цзян Цемін) [7]. Як наслідок, КНР активно відстоює своє право на проведення і всередині країни, і на міжнародній арені власної виваженої політики, що створює сприятливі передумови для реалізації національних інтересів народу Китаю.

У дослідженні визначено, що на розвиток політичної культури в КНР значною мірою впливає існування унікальної китайської системи відносин “гуаньсі”, яка пронизує всі сфери суспільно-економічного й політичного життя китайського суспільства. В основу функціонування цієї системи покладено ідеї про лояльність кланових зв’язків, про кланову спадкоємність і клієнтелізм. З одного боку, існування “гуаньсі” нерідко провокує чиновників до зловживання своєю владою, здійснення корупційних дій. З іншого боку, ця кланова система дає змогу відносно безболісно змінювати керівництво на різних рівнях державної влади, забезпечувати послідовність у прийнятті політичних рішень, зберігати владні позиції певних кланів і гаранту-

вати “недоторканість” для конкретних посадових осіб, ураховуючи їх вагомий внесок у минулому на благо китайського народу. У цьому розумінні гуаньсі сприяє реалізації на практиці конфуціанського правила “золотої середини”, що зберігає сьогодні свою значущість у політичному житті Китаю та виражається в збереженні певних соціально-політичних ритуалів і норм політичної поведінки та, за необхідністю, в їх поступовій трансформації. У зв'язку з цим стратегічним курсом подальшого розвитку держави визнано забезпечення стабільності в суспільстві, а реалізація цього курсу вимагає авторитарного управління, що включає елементи демократії.

У контексті порушеної проблеми доцільно також з'ясувати, як трактують китайські вчені саме поняття “політична культура”. Як встановлено, під цим поняттям вони розуміють: комплексний феномен, що існує в певних громадських і матеріальних умовах та включає конкретні політичні норми, політичний режим і систему, створені націями, державою, класами та угрупованнями, а також політичні доктрини, політичні відношення, емоції, звички, ідеали тощо (Гон Пісян, Лі Ішен, Чжен Цзінгао, Чжу Жияо та ін.); узагальнену політичну психологію, що включає політичні уявлення, емоції, звички, цінності й оцінки (Ге Цзюань, Лю Цзехуа, Ци Хен та ін.); окремий аспект психології в політичній системі, загальне вираження політичної свідомості й поведінки народу, будь-якого суб'єкта права для отримання економічного й політичного законного інтересу в умовах політичної системи та традицій (Сунь Сіке, Чжао Цзюй) [3].

Як відомо, чільне місце серед інших верств китайського населення займає студентство. Китайські студенти беруть активну участь у політичному житті країни. При цьому провідну роль у формуванні їх політичної культури виконує Китайський союз комуністичної молоді (КСКМ) – головна молодіжна організація в країні, що діє при Комуністичній партії Китаю (КПК). Цей союз об'єднує близько 70 млн членів. Безумовно, і державна молодіжна політика в КНР загалом, і діяльність КСКМ повністю відповідають рішенням КПК.

Уточнимо, що в країні функціонують також альтернативні молодіжні організації Китаю, які об'єднані у Всекитайську федерацію молоді. Крім КСКМ, до її складу входять багато інших молодіжних об'єднань: Всекитайська федерація студентів, Всекитайська християнська асоціація молодих людей, Всекитайська асоціація молоді доброї волі тощо. Очевидно, що китайські студенти можуть бути членами різних молодіжних організацій, проте найбільш популярною серед них є КСКМ.

Ефективним способом формування політичної культури студентської молоді в КНР є її залучення до роботи органів студентського самоуправління, які беруть активну участь в організації навчально-виховного процесу у виші, надають допомогу студентам у вирішенні різного плану проблем, займаються організацією відпочинку та студентського туризму. Студентські комітети організують також суспільно корисну діяльність студентів (прибирання міста, волонтерський рух тощо), проводять мітинги, націо-

нальні свята, професійні конкурси, роботу клубів за інтересами тощо. Однак зазначимо, що в Китаї, на відміну від західноєвропейських країн, органи студентського самоуправління всі важливі рішення можуть приймати тільки разом із представниками адміністрації ВНЗ та органів партійного управління [1; 10].

**Висновки.** Отже, можна підсумувати, що формування політичної культури китайських студентів відбувається під керівництвом викладачів та представників адміністрації вишу, партійних і комсомольських комітетів, профсоюзних та інших організацій. Метою формування цієї культури є виховання політично обізнаного й активного громадянина, який поділяє сталі соціально-політичні цінності китайського народу та докладає інтенсивних зусиль для покращення його благополуччя. У подальшому плануємо дослідити стан розробленості проблеми формування політичної культури українських студентів та здійснити порівняльний аналіз педагогічних добробок з цієї проблеми китайських та українських освітян.

#### Список використаної літератури

1. Бай Мэй. Студенческое самоуправление как фактор демократизации в образовательном пространстве Китая / Бай Мэй // Актуальные проблемы современности : матер. 3-й междунар. научно-практ. конф. "Альтернативный мир". – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2007. – Вып. 2. – С. 3–7.
2. Баранов Н. Политическая культура Японии, Китая и Индии [Электронный ресурс] / Н. Баранов. – Режим доступа: <http://nicbar.ru/politology/study/kurs-politicheskaya-kultura/128-lektsiya-6-politicheskaya-kultura-yaponii-kitaya-i-indii>.
3. Ван Бэйбэй. Состояние исследований политической культуры в Китае / Ван Бэйбэй // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. – 2015. – № 3. – С. 138–141.
4. Восток/Запад: Региональные подсистемы и региональные проблемы международных отношений : учеб. пособ. / под ред. А. Д. Воскресенского. – Москва : МГИМО : РОССПЭН, 2002. – 528 с.
5. Ровдо В. Сравнительная политология : учеб. пособ. : в 3 ч. / В. Ровдо. – Вильнюс : ЕГУ ; Москва : Вариант, 2008. – Ч. 2. – 372 с.
6. Сравнительная политика. Основные политические системы современного мира / под общ. ред. В. С. Бакирова, Н. И. Сазонова. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2005. – 592 с.
7. Чжао Мэн. Проблемы и перспективы развития политической науки в КНР в контексте общественно-политических преобразований : автореф. дис. ... канд. наук : 23.00.01 [Электронный ресурс] / Чжао Мэн. – Москва, 2012. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/loader/view/01005042805?get=pdf>.
8. 人民网 全球化與中國政治文化 傅菊輝 李勇軍 《大地》 (2001年第二十二期).
9. 参见洪朝辉, 中国权力资本文化的形成与特征, 《当代中国研究》, 2009年春季号, 页4–34.
10. 人與社會的建構: 全球化議題的十六堂課 / 盛盈仙 獨立作家(秀威資訊). – 2014.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

#### **Лун Фен. Анализ разработанности проблемы формирования политической культуры у студентов китайских университетов**

*В статье рассмотрена актуальная проблема формирования политической культуры студентов китайских университетов. Определено, что китайские ученые под политической культурой понимают: комплексный феномен, существующий в определенных социальных, материальных условиях и включающий конкретные политические*

нормы, отношения, традиции, политические доктрины и т.д.; обобщенную политическую психологию, включающую политические представления, эмоции, традиции, политические оценки и ценности; отдельный аспект психологии в политической системе, общее выражение политического сознания и поведения народа, любого объекта права для удовлетворения законного экономического и политического интереса в условиях существующих политической системы и традиций. Представлены основные показатели политической культуры китайского общества. Доказано, что китайские студенты принимают активное участие в политической жизни страны. Подчеркнуто, что ведущую роль в формировании их политической культуры играет Китайский союз коммунистической молодежи. Указано, что, согласно выводам китайских исследователей, одним из эффективных способов формирования политической культуры студентов в университетах КНР является приобщение будущих специалистов к работе органов студенческого самоуправления.

**Ключевые слова:** политическая культура, студент, китайский университет, политическая глобализация, студенческое самоуправление.

### **Long Feng. The Analyses of the Problem of Formation Political Culture Students' in Chinese Universities**

*The article is devoted to the issue of formation political culture students' in Chinese Universities. It was determined that Chinese scientists under the political culture understand: the complex phenomenon that exists in certain social and material conditions and includes specific political norms, attitudes, traditions, values, ideals, doctrines, and so on; generalized the political psychology, including political ideas, emotions, traditions, values and political assessment; some aspects of psychology in the political system, the general expression of political conscience and behavior of the people, any entity to meet legitimate emotional and political interests within the existing political systems and traditions, etc.*

*The publication determined that the important indicators of political culture are: the maintenance of order and stability in society, the apprehension of its intensive development; vertical and hierarchical relationship of horizontal dependence and social structures; harmonious combination of the main statements of ancient Chinese treatises, the Communist ideology (the culture capital and power); relatively high value of Chinese society members' cohesion, that selected until the election of the state policy.*

*As it was installed, dislike of economic expedience field distribution in China political globalization trends categorically denied, because the knowledge workers of government threats to Western intervention in the internal affairs of the state. The article defines that Chinese students are actively involved in political life. The leading role in shaping their political culture takes the Chinese Communist Youth Union. According to the conclusions of the Chinese researchers one of the effective ways of formation of political culture of students at universities in China is to attract future professionals to work in students' self-government.*

**Key words:** political culture, Chinese University political globalization, student self-government.

УДК 373.51.001.63

Р. О. ЛЯШЕНКО

здобувач

Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. Володимира Винниченка

### ЗМІСТ І СТРУКТУРА КАТЕГОРІЇ “ПРОФЕСІЙНА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА”

*У статті на основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження розглянуто зміст і структуру категорій професійної самоактуалізації та самореалізації майбутнього викладача-філолога; визначено складові самоактуалізації, проаналізовано основні підходи до розуміння понять “особистість”, “Я-концепція” та “самість” як суттєвих для дослідження. Наголошено, що проблематика цього дослідження полягає у вирішенні питань самореалізації, самоактуалізації, самовідношення, самооцінки, самовизначення, самоствердження, впливу Я-концепції на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, на соціально-психологічну адаптацію особистості, розвиток професійного Я. Зроблено висновок, що визначення змісту й структурних складових професійної самоактуалізації та самореалізації майбутнього викладача-філолога вимагає комплексного підходу з урахуванням різних властивостей особистості та правильного розуміння механізмів їх взаємодії. Зауважено, що потреба в самоактуалізації виникає в індивідуума з огляду на його особистісні потреби, розуміння себе як особистості, своєї ролі та завдань, що постають у створюваному ним світі.*

**Ключові слова:** особистість, діяльність, активність, поведінка, соціальна позиція, самореалізація, самоактуалізація, самість, потреба.

Дослідження проблеми сутності людини, її сутнісних сил і реалізації власного призначення є суттєвими у вирішенні питань самореалізації, самоактуалізації. Проблематика цього дослідження зумовлена питаннями самовідношення, самооцінки, самовизначення, самоствердження, уявлення особистості про себе в умовах спільної діяльності, впливу Я-концепції на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, на соціально-психологічну адаптацію особистості, розвиток професійного Я.

Сутність зазначених проблем розкрили такі автори: А. Адлер, Б. Ананьєв, У. Джемс, Д. Леонт'єв, О. Лосєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Слободчиков, К. Юнг та ін. Передовими в цих питаннях є праці західних психологів гуманістичного напрямку (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм), які розглядали прагнення особистості до самоактуалізації. Висвітленню проблеми “Я” присвячена значна кількість досліджень (Л. Бороздіна, І. Вігерчук, Б. Єремєєв, В. Куніцина, В. Лабунська, З. Лук'янова, Н. Накошна, А. Оконешникова, А. Чекаліна та ін.), у яких простежено той факт, що власний образ і розуміння себе як особистості та суб'єкта діяльності змінюються з урахуванням переходу на вікові рівні, з огляду на стать, професію, приналежність до певної етнічної спільності, традицій і культур. Аналіз сучасної спеціальної наукової літератури свідчить, що в психології

особистості вже склалися певні передумови для поглиблення теоретико-методологічного аналізу й обґрунтування категорії “Я-концепція” (В. Агапов, Б. Ананьєв, А. Асмолов, І. Баришнікова, А. Бодальов, А. Брушлінський та ін.).

*Метою статті* є дослідження змісту, структурних складових та аналіз основних підходів до визначення категорії самоактуалізації майбутнього викладача-філолога.

Первинна взаємодія суб’єкта з навколишньою дійсністю (особливо міжособистісна) в зовнішньому плані має адаптивно-наслідувальний характер, а у внутрішньому – виступає як поява й формування установок (І. Бжалава, В. Норакидзе, А. Прангишвілі, Д. Узнадзе) та образів (А. Запорожець, О. Леонтьєв, Ж. Піаже). Серед запропонованих науковцями установок найбільш релевантною для нашого дослідження є установка стосовно предметів інших суб’єктів, взаємозв’язків інших суб’єктів, осередком яких є предметна діяльність. У методологічному плані важливим є виокремлення суб’єктом властивостей образу, що виникають і формуються в процесі взаємодії суб’єкта з навколишнім світом. При цьому мають на увазі, насамперед, властивість передбачення ймовірного й потрібного майбутнього (П. Анохін, Н. Бернштейн). Без властивості передбачення поняття “установка” та “образ” втрачають свій зміст. Як відомо, поняття “образ” пов’язують із подвійним уподібненням: уподібнення властивостям об’єкта, що впливає, й уподібнення завданням, культурно-соціальним нормам, значенням тощо. Ці положення для дослідження генезису самореалізації особистості майбутнього викладача мають принципове значення в їх можливому використанні в ролі “міні-образів” з погляду на їх властивості передбачення ймовірного та потрібного майбутнього, з одного боку, і їх властивості подвійного уподібнення – з іншого. Усвідомлення самим суб’єктом цих властивостей “міні-образів” і їх трансформації у свідоме цілепокладання, саморегуляцію через самооцінювання в процесі самореалізації суб’єктом своїх сутнісних сил у системах суб’єкт-об’єкт, суб’єкт-інші суб’єкти, суб’єкт-суб’єкт, суб’єкт-суспільство становить науковий інтерес.

Взаємодія між цими системами відбувається завдяки діяльності та комунікації, які є продуктом взаємодії вищезазначених систем. Причому діяльність і спілкування перебувають поза межами психічних процесів й одночасно є передумовою формування й вияву останніх у внутрішньому плані. Тому діяльність і спілкування вважають системотворчими властивостями майбутнього викладача як суб’єкта.

У методологічному аспекті розуміння діяльності й спілкування як динамічної, ієрархічної системи, що саморозвивається, взаємодії суб’єкта з навколишнім світом є найважливішою умовою дослідження самореалізації особистості як суб’єкта діяльності та спілкування. Але варто зазначити, що названі системотворчі якості не можуть бути досліджені у відриві від суб’єкта. Тому принцип єдності свідомості й діяльності не тільки треба тлумачити як принцип єдності суб’єкта, свідомості та діяльності, а й нази-



вати “принципом єдності суб’єкта, свідомості та діяльності”. Тим самим забезпечується конкретність розгляду цього принципу стосовно предмета вивчення суб’єкта в конкретному педагогічному дослідженні.

У науковій літературі “позицію” пояснюють як вибіркове ставлення особистості до поставлених перед нею цілей та завдань. Активність позиції майбутнього викладача виражається таким чином у вибірковій мобілізованості готовності до діяльності, спрямованій на її здійснення. Позиція як задає певну лінію поведінки особистості, так і сама зумовлюється нею. Доцільність використання поняття “самоутвердження” (“самовираження”) як єдиного базису при вивченні та класифікації всіх інших потреб особистості підтверджена тим, що гармонізація різних її сторін та задоволення людини життям загалом залежать, передусім, від форм і масштабу самоутвердження. Формам самоутвердження й самовираження відповідають характерні для кожного рівня розвитку види задоволення життям – починаючи від примітивних тваринних форм до вищих виявів щастя, що виявляються в творчій праці, щасті виконаного обов’язку, усвідомленні своєї значущості та необхідності. Відчуття повноти та задоволення життям є реальним, специфічним переживанням, що виражає рівень і характер самоутвердження особистості. Соціальна позиція є однією з передумов розвитку самовиявлення майбутнього викладача. Позиція загалом визначається як складна система якостей особистості, в якій установки, інтереси, світоглядні критерії та ставлення до соціальних цінностей на єдиній основі регулюють як духовну, так і предметно-практичну діяльність.

Ступінь сформованості відносин, інтересів, установок і навичок діяльності має безпосередній вплив на реалізацію активної життєвої позиції майбутнього викладача в діяльності. Вузькість інтересів є здебільшого показником неповної сформованості його установок і позиції загалом, вони, в свою чергу, визначають недостатню активність. І навпаки, наявність різнобічних інтересів зумовлює розвиток творчих установок, створює умови для формування соціальної позиції та, відповідно, високого самовиявлення особистості.

В нашому дослідженні феномена самореалізації науковий інтерес становить, насамперед, цілепокладання майбутнього викладача щодо актуалізації та залучення різних властивостей особистості в різних фазах діяльності. Цю ідею варто також перенести для пояснення актуалізації окремих складових самореалізації.

В результаті аналізу теоретичних даних стосовно самооцінки спостерігаємо, що самооцінювання, виникаючи як цілісне емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, в міру розширення активності суб’єкта набуває нових ціннісних властивостей, а згодом виступає результатом й умовою свідомого відображення, узагальнення, особистісного хвилювання й переосмислення всього досвіду життєдіяльності. Сутність самооцінювання в такому випадку полягає в процесі співвіднесення, порівняння, зіставлення, аналізу та синтезу своїх окремих цілісних властивостей, потреб, здіб-

ностей стосовно певного еталона, втіленого у властивостях окремих людей, власному досвіді та очікуванні результатів. По мірі соціального дозрівання особистості її персональні самооцінки й самооцінка як цілісності є еталоном оцінювання інших.

У межах діяльнісного підходу ми розуміємо власне самореалізацію майбутнього викладача. Самореалізація також з'ясована в контексті теорії інтеріоризації-екстеріоризації. Згідно з цією теорією, самореалізація є свідомою, вольовою екстеріоризацією сутнісних сил у процесі досягнення значущих для майбутнього викладача цілей і завдань. Кореляцію самотворення й самореалізації пояснюють принципом *заломлення зовнішнього через внутрішнє*, розробленим С. Рубінштейном [9]. Дослідник спеціально наголошував, що заломлене через внутрішнє зовнішнє не дорівнює ні зовнішньому, ні внутрішньому, воно несе в собі нові якості, необхідні для вирішення актуальних і віддалених завдань; внутрішнє ж під впливом зовнішнього змінюється, набуває нових властивостей. Така думка дає підстави вважати, що формування й взаємодія самотворення та самореалізації підлягають принципу заломлення зовнішнього через внутрішнє: суб'єкт, самотворячи, самореалізує, самореалізуючи, самотворить.

При розгляді понять самотворення й самореалізації з погляду принципу єдності діяльності їх можна зарахувати до особливої форми свідомої діяльності суб'єкта. Функція діяльності, таким чином, виявлятиметься не тільки в цільовому самотворенні й самореалізації, а й у співвідношенні та кореляції цих двох категорій, стаючи особливою формою саморегуляції (саморегулювання), що є механізмом двоєдності. Сутність двоєдності самотворення й самореалізації полягає в тому, що в разі, коли майбутній викладач своєю метою ставить самотворення, то самореалізація виступає як засіб, і навпаки, якщо ж метою є самореалізація, як засіб виступає самотворення. Особливість взаємозв'язку й взаємозалежності між самотворенням і самореалізацією полягає в тому, що ці явища по відношенню один до одного можуть виступати й корелюватися як причина, умова і як результат, залежно від того, що з них розглядають як предмет вивчення і з якою третьою характеристикою вони співвідносяться, якщо самотворення розглядають як предмет.

Отже, самотворення й самореалізація є, з одного боку, проявами саморегуляції, з іншого – сама саморегуляція є механізмом самовизначення особистості загалом, оскільки вона супроводжує діяльність особистості в усіх сферах її життєдіяльності та є безпосереднім внутрішнім життям особистості як суб'єкта самовизначення.

“Психологічний словник” дає визначення “самоутвердженню”: це “прагнення людини до високої оцінки й самооцінки своєї особистості й викликана цим прагненням поведінка як потреба суб'єкта... здаватися такою людиною, якою б йому хотілося бути, хоча насправді такою не є” [7, с. 333]. Беручи до уваги ці міркування, маємо підстави вважати, що самоутвердження – це особлива характеристика діяльності майбутнього виклада-

ча, що вбачається через визнання оточенням, доведення самому собі того, що він як особистість є результатом власної волі, свідомості й зусиль. Самоутвердження додатково пов'язане з прагненням людини завоювати автономність і самостійність. Таким чином, самоутвердження як окремий аспект самореалізації особистості розкриває її значення. В. Чудновський також наголошує на тому, що "самоутвердження за своєю суттю являє собою самореалізацію" [10, с. 68].

Доречно також наголосити на впливі різноманітних соціальних факторів на процес, пов'язаний із соціально-професійним зростанням. Сукупність цих факторів утворює умовний простір, у якому відбувається процес особистісної самореалізації. Кожна людина з властивими їй особливостями самоствердження й самовираження характеризується не тільки її минулим і теперішнім, а й майбутнім. Постановка перед собою майбутнім викладачем цілей, прагнень, перспектив соціально-професійного розвитку в процесі професійної підготовки є суттєвим і важливим фактором. Для правильного розуміння форм самоствердження й самовираження, самореалізації і персоналізації, властивих кожній окремо взятій особистості, необхідно розкрити й урахувати особливості самоствердження й самовираження більш широкої спільності суб'єктів різного масштабу, що включають у себе цього індивіда.

В результаті аналізу конкретних форм самоствердження окремої особи ми вважаємо за необхідне встановити властиве їй індивідуальне, закріплене в своєрідності її потреб, поєднання загального й специфічного. Розуміння дій майбутнього викладача або групи стає зрозумілим з огляду на визначення його місця в постійному процесі особистого та групового самоствердження й самовираження. За таких умов виявляється повна відповідність рівня самореалізації рівню, масштабу суб'єкта і, відповідно, рівню його потреб. Самоствердження індивідів і малих груп є нерозривним процесом, який характеризується взаємозв'язком із самоствердженням більш широких спільнот людей, подібно до взаємопов'язаності між собою потреби різних рівнів. Особистісне й групове самоствердження закладається в діях окремих індивідів і груп. Визначення їх характеру детерміновано тим, на задоволення потреб якого рівня спільності спрямована діяльність цього суб'єкта. Усі форми активності живих істот можна позиціонувати як різні форми самоствердження й самовираження.

Один із лідерів гуманістичної психології К. Роджерс [8] розглядає самосвідомість з погляду розвитку в людини позитивного самосприйняття. Результатом самосвідомості визнають не лише прийняття себе, а й віру у власні сили і в здатність зробити правильний вибір стосовно самого себе. "Вільність" людини вбачається в мірі того, наскільки вона відповідальна за своє життя, не виправдовуючи свою поведінку зовнішніми обставинами й не перекладаючи вину на інших.

Значущим явищем, що простежується в дослідженнях характеристик "Я", є роль особистості як регулятора поведінки та діяльності (А. Мелік-

Пашаєв, А. Суворов та ін.). Рівень власного *буденного Я* зумовлює вибудовування людиною своєї поведінки й виконання дій, однак не може здійснювати вчинки на рівні *вищого Я*. Згідно з теорією потреб А. Маслоу, буденна поведінка більшості людей визначається буденним (життєвим) *Я* та ініціюється дефіцитарними потребами. Проте в критичних або екстремальних ситуаціях *вище Я* може стати регулятором поведінки й діяльності, актуалізуючи побутові потреби. Разом з тим, у цих дослідженнях описано досить незначний відсоток людей, для яких основні цінності життя та культури стали їх суб'єктивно значущими цінностями, і їх життєдіяльність переважно регулює їх *вище Я*. Існуючі теоретичні засади й методологічні підходи до вивчення *Я*-концепції часто не співвідносяться один з одним, оскільки різні вчені, з урахуванням різних завдань дослідження, доходять суперечливих висновків щодо зазначеної категорії, її структурних і змістових складових. Проблема *Я*-концепції вбачається багатьма науковцями як вузькоспеціальна, в межах власного конкретно-наукового підходу (соціально-психологічного, медичного, вікового). Нерідко *Я*-концепцію дослідники розглядають лише як компонент іншої проблеми або включають у різні контексти. На відміну від поняття "*Я*-концепція", поняття "*особистість*" є ширшим. При визначенні *Я*-концепції в структурі особистості необхідно враховувати особливості її функціонального навантаження та змістову своєрідність. *Я*-концепція є в цьому плані як свого роду інтеграл індивідуальних, особливих, суб'єктивно-діяльнісних характеристик. Розвиток особистості залежить від *Я*-концепції, що містить інтегральну оцінку особистістю власних здібностей, бажань, резервів, можливостей, способу своєї об'єктивізації (життєва перспектива, сенс життя, мета далека та близька). "*Я*" концепція щодо професійної діяльності, "*Я*" ідеальне в професійній діяльності.

Поняття самоактуалізації людини як особливої системи, якій притаманні свої, специфічні, властиві лише їй як людській системі й пов'язані з її реальною самістю властивості, вимагає спеціального аналізу й розуміння в диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на індивідуальному рівні в процесі онтогенезу, а й як явище філогенезу та культурно-історичного розвитку), відповідно до реалій сучасного стану суспільства, з урахуванням змін історичного середовища. Першочерговим у плані оцінювання можливостей є зберігання та створення людського світу й себе в ньому як носія історично нового рівня організації – що і є безпосереднім каталізатором здійснення соціального руху. Потреба в саморозумінні, самопізнанні, самоактуалізації, самоздійсненні й інших явищах саморозвивається разом із розширенням пізнання людини про світ і про себе, із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною. Самість можна визначити як унікальну властивість-здатність до самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі. Поняття "*самоактуалізація*" та "*самореалізація*" стоять поряд із найбільш актуальними поняттями сучасності як тісно

пов'язані, але відрізняються в змістовому сенсі. Їх нечітке розмежування та часте смислове накладання не тільки наявні в дослідженнях, а й супроводжуються різними нюансами в їх характеристиці.

Багато дослідників розглядають самоактуалізацію як вроджену властивість (Є. Вахромов, Г. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), то як мету, то як результат або засіб. В одних випадках самоактуалізацію пов'язують із потребою самовираження в діяльності, незалежно від ступеня її суспільної значущості. “Самоактуалізація – це свідомо здійснювана суб'єктом практична діяльність, спрямована на вирішення наявних проблем власної життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна... й зміна життєвої ситуації” [1, с. 111]. Інші джерела представляють професійну самоактуалізацію як таку, що передбачає високу суспільну значущість діяльності індивіда: “Самоактуалізація пов'язана із людською потребою самоактуалізації, вона означає, що люди відчувають потребу й прагнуть до реалізації всього того, що вони, ймовірно, можуть здійснити... Для людей, які самоактуалізуються, характерне велике бажання принести користь суспільству, вони поводять себе більш доброзичливо й дружньо, вони менш стурбовані власними проблемами” [6, с. 772–773].

К. Гольдштейн вбачає потребу в самоактуалізації основною, провідною, оскільки реалізація будь-якої іншої потреби є необхідною умовою для самоактуалізації. Відмінності в спрямованості та цілепокладанні самоактуалізації тісно пов'язані з внутрішніми потенціями людей і з різницею в подоланні перешкод, що виникають на шляху до самоактуалізації особистості із зовнішнім середовищем. Результатом подолання таких перешкод може бути адаптація або опанування середовища, або надбання більш ефективних способів поведінки. При цьому К. Гольдштейн вважав самоактуалізацію як таку, що жорстко детермінована соціально: як здатність людини “використовувати всі свої можливості настільки, наскільки це дає змогу навколишній світ” [4, с. 157].

Глибинного опису набула проблема самореалізації в працях А. Маслоу. Психолог визначав самоактуалізацію як безперервну реалізацію “потенційних можливостей, здібностей і талантів, як більш повне пізнання своєї місії чи покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й ... прийняття своєї власної початкової природи, як наполегливе прагнення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості” [4, с. 49]. Науковець розглядав людину як “істоту бажачу”, що мотивована до пошуку особистої мети. Характеризуючи особистість, що актуалізується, вчений надавав перевагу прагненню до досягнення мета-потреб, що роблять життя людини осмисленим, наповненим, а також зумовлюють вершинні хвилювання. Але імпульс до самореалізації виникає тільки після задоволення базових дефіцитарних потреб. Задоволення однієї потреби породжує (актуалізує) іншу тощо. Задоволення потреб нижчого й середнього рівнів (наприклад, фізіологічних, безпеки й захисту, належності й почуттів) створює базис для виникнення в подальшому вищих потреб (наприклад, у самоповазі, самоактуалізації).

У працях Е. Шострома [11] також наявний опис таких характеристик особистості-“актуалізатора”, як:

- чесність (прозорість, відвертість, аутентичність);
- здатність бути чесними в будь-яких почуттях; усвідомленість (відгук, життєнасичуваність, інтерес);
- здатність бачити й чути себе та інших, уміння самої людини сформувати власну думку про щось у житті; воля (спонтанність, відкритість) – здатність вільно виявляти потенціал, бути господарем свого життя; довіра (віра, переконання);
- віра в інших і в себе, прагнення встановлювати глибокі контакти з людьми, зв’язок із життям, життя “зараз”, здатність долати труднощі “тут і тепер”.

На основі аналізу праць К. Роджерса та А. Маслоу Р. Нельсон-Джоунс [5] також пропонує шість основних характеристик людей, які повноцінно функціонують і самоактуалізуються:

- відкритість для досвіду;
- раціональність;
- особиста відповідальність;
- самоповага;
- здатність до встановлення й підтримання добрих особистісних стосунків;
- моральний спосіб життя.

В українських і зарубіжних дослідженнях можна спостерігати вживання понять “самоактуалізація” і “самореалізація” (інколи “саморозвиток”) як синонімічних (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Однак, на думку Д. Леонт’єва, плутання розуміння самореалізації з процесами самовираження, самоствердження й саморозвитку має досить принципове значення, оскільки поняття “самоактуалізація” інтегрує всі ці процеси, при цьому ігноруючи сутнісні відмінності між ними. “Така теоретична аморфність поняття самоактуалізації стала одним із найсуттєвіших недоліків теорії Маслоу, спричинивши ускладнення можливості операціоналізації цього терміна” [5, с. 171].

Л. А. Коростильова пропонує більш загальний характер терміна “самореалізація” відносно понять “самоактуалізація”, “самоствердження”, “саморозвиток”, указуючи, що деяка відмінність у термінах “самореалізація” та “самоактуалізація” пов’язана з різною акцентуацією в плані існування особистості – суб’єктивному, внутрішньому (самоактуалізація) та об’єктивному, зовнішньому (самореалізація). Дослідниця доповнює: “Але як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї істинної природи зовні, так і самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я” [2, с. 36]. Однак основою для розмежування цих понять у Д. Леонт’єва [3] є специфіка потреб, які провакують ту чи іншу діяльність.

**Висновки.** Отже, визначення змісту та структурних складових професійної самоактуалізації та самореалізації майбутнього викладача-

філолога вимагає комплексного підходу з урахуванням різних властивостей особистості та правильного розуміння механізмів їх взаємодії. Потреба в самоактуалізації виникає в індивідуума з огляду на його особистісні потреби, розуміння себе як особистість, своєї ролі та завдань, що постають у створюваному ним світі.

#### Список використаної літератури

1. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – Москва : МГУ, 1988. – 188 с.
2. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 292 с.
3. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д. А. Леонтьев ; под. ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва, 1997. – С. 156–176.
4. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – Москва : Рефлбук ; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. / Р. Нельсон-Джоунс. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 464 с.
6. Психологическая энциклопедия / под. ред. Р. Корсини, А. А. Ауэрбаха ; науч. ред. пер. на рус. яз. А. А. Алексеев. – Москва, 2003. – 1096 с.
7. Психологический словарь. – Москва : Педагогика, 1983. – 447 с.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1959. – 356 с.
10. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – Москва : Педагогика, 1984. – 208 с.
11. Шостром Э. Анти Карнеги, или Человек – манипулятор / Э. Шостром. – Минск, 1992. – 128 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

#### **Ляшенко Р. А. Содержание и структура категории “профессиональная самоактуализация будущего преподавателя-филолога”**

*В статье на основе анализа научной литературы по проблеме исследования рассмотрены содержание и структура категорий профессиональной самоактуализации и самореализации будущего преподавателя-филолога; определены составляющие самоактуализации, проанализированы основные подходы к пониманию понятий “личность”, “Я-концепция” и “самость” как существенных для исследования. Подчеркнуто, что проблематика данного исследования заключается в решении вопросов самореализации, самоактуализации, самоотношения, самооценки, самоопределения, самоутверждения, влияния Я-концепции на мотивацию, духовные потребности, ценностные ориентации на социально-психологическую адаптацию личности. Сделан вывод, что определение содержания и структурных составляющих профессиональной самоактуализации и самореализации будущего преподавателя-филолога требует комплексного подхода с учетом различных свойств личности и правильного понимания механизмов их взаимодействия. Определено, что потребность в самоактуализации возникает у индивидуума, учитывая его личностные потребности, понимание себя как личности, своей роли и задач, стоящих в создаваемом личностью мире.*

**Ключевые слова:** *личность, деятельность, активность, поведение, социальная позиция, самореализация, самоактуализация, самость, потребность.*

**Liashenko R. Content and Structure of the Category “Professional Actualization of Future Teacher-Philologist”**

*In the article, based on the study of scientific literature on the research problem, the content and structure of the categories of professional self-actualization and self-realization of the future teacher-philologist are considered; The components of self-actualization are defined, the main approaches to understanding the concepts of personality, self-concept and self as essential for research are analyzed.*

*The problematic issues of this research are to solve questions of self-actualization, self-actualization, in respect of issues as self-relation, self-esteem, self-determination, self-affirmation, the influence of the I-concept on motivation, spiritual needs, value orientations on social and psychological adaptation of the individual.*

*Investigating the nature of person, its essential powers and realization of their purpose is essential in addressing issues of self-actualization. In this study of the phenomenon of self-actualization, the research primarily targets the personality of future teacher involving their different personality traits in different phases of activity. This idea should help better explain the individual components of self actualization. The notion of self-actualization of person as a special system, which has its own specific, unique to it as a human system and, related to its real self, properties, requires special analysis and understanding of differentiated and integrated understanding, according to the realities of the current state of society, taking into account changes in historical environment. Primarily important in terms of assessing the possibilities are storage and creation of the human world and ourselves in it as a carrier of historically new level of organization – that is the immediate catalyst for the implementation of social movements.*

*It has been concluded that the definition of content and structural components of professional self-actualization and self-realization of the future teacher-philologist requires an integrated approach, taking into account various personality characteristics and a proper understanding of the mechanisms of their interaction. It is determined that the need for self-actualization arises in the individual given his personal needs, his understanding of himself as a person, his role and tasks in the world created by the person.*

**Key words:** *personality, activity, behavior, social position, self-realization, self-actualization, self, needs.*



УДК 780.647.2:37.015.311

І. П. МАКАРЧУК

викладач

З. А. ОСТАСЮК

викладач

Луцький педагогічний коледж

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ В СТУДЕНТІВ КЛАСУ БАЯНА/АКОРДЕОНА ЗАСОБАМИ ЕСТРАДНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті досліджено зростання ролі художньо-виховного потенціалу естрадного музичного мистецтва як одного з актуальних і ефективних засобів музично-естетичного виховання в системі мистецької вищої освіти; з'ясовано зміст поняття “художній смак” через узагальнення філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури; обґрунтовано педагогічні умови розвитку, до яких належать: стимулювання художньо-творчої самореалізації музикантів-виконавців на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування, активізація творчо-пошукової діяльності музикантів-виконавців на основі проблемного навчання та залучення студентів до синкретичних форм естрадної виконавської діяльності; окреслено важелі художньо-виховного впливу естрадного музичного мистецтва, а саме: жанрово-стильова багатогранність, синкретичність та унікальність мистецтва імпровізації.*

**Ключові слова:** *художній смак, музично-виконавська діяльність, естрадне мистецтво.*

В умовах розбудови незалежної Української держави основні засади реформування вищої школи передбачають радикальне оновлення структури, форм і методів функціонування навчально-виховного процесу, його максимальну інтенсифікацію. Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) та Концепцією національного виховання, є забезпечення творчого розвитку особистості на основі впровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій. Вагомим значенням набувають питання вдосконалення музично-естетичного виховання студентів, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх інтересів, смаків та ідеалів.

**Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов і методики розвитку художнього смаку студентів класу акордеона засобами естрадного мистецтва.

Мета дослідження зумовила постановку та вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати сутність поняття “художній смак”.
2. Обґрунтувати педагогічні умови розвитку художнього смаку в студентів класу баяна/акордеона засобами естрадного мистецтва.

Проблема розвитку художнього смаку особистості є складною, неоднозначною та досліджується представниками різних наук. Феномен художнього смаку привертає увагу численних дослідників як інтегративний по-

казник естетичної культури, духовності та індивідуальної своєрідності особистості (О. Буров, Ш. Герман, О. Дивненко, Л. Коган, О. Лармін, В. Лисенкова, А. Лосев, І. Маца, В. Разумний, О. Семашко, В. Скатерщиков, Р. Тельчарова, В. Шестаков, Р. Шульга); естетизованих почуттів і переживань (О. Костюк, О. Лазаревська, А. Молчанова, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, Б. Теплов); гармонійної єдності чуттєвого й раціонального (В. Липський, Б. Ліхачов, Є. Яковлєв).

Актуалізація естрадної музики, збагачуючи палітру музичної культури України, сприяє формуванню нового естетичного бачення й свідомого особистісного ставлення до цього напрямку музичного мистецтва. Неповторне у своєму жанрово-стильовому розмаїтті завдяки виразній синкретичності й різноплановості форм, естрадне мистецтво має значний художньо-виховний потенціал, сприяє яскравому виявленню творчої індивідуальності й покликане дарувати слухачам естетичну насолоду, що безпосередньо залежить від розвиненості художнього смаку виконавця. Проте, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема розвитку художнього смаку музикантів-виконавців далека від остаточного вирішення. Аналіз системи фахової підготовки студентів класу баяна/акордеона в мистецьких вищих навчальних закладах свідчить про недооцінку ролі художньо-виховного потенціалу естрадного музичного мистецтва у вирішенні педагогічних завдань, зокрема формування художнього смаку музикантів-виконавців, що, безумовно, впливає на їх загальнопрофесійний і художньо-творчий рівень розвитку.

Наголосимо, що, попри те, що впродовж останніх століть естрадне баянно-акордеонне виконавство посідає гідне місце у світовій музичній культурі, в українській стрімким злетом популярності цих інструментів позначені лише останні десятиліття.

З огляду на це в музично-педагогічній науці обмаль комплексних, системних досліджень проблеми розвитку художнього смаку як інтегруючого елемента професійної діяльності. Тому виникає нагальна потреба в науковому обґрунтуванні шляхів оптимізації навчально-виховного процесу в цьому напрямі.

Музично-педагогічна й музично-просвітницька спрямованість підготовки студентів класу баяна/акордеона в мистецьких вищих навчальних закладах зумовлює потребу формування художнього смаку музикантів-виконавців засобами естрадного мистецтва як шляху збагачення їх естетичної культури, виконавської майстерності, досягнення багатогранності художньо-творчого розвитку.

Теоретичний аналіз таких категорій, як “смак”, “естетичний смак”, “художній смак”, через узагальнення філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури дав змогу окреслити сутність поняття “художній смак” як системи чуттєво-раціональних уподобань особистості, що виникає на основі історично детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне й спонукає до активної, такої, що відповідає ідеалу, життє-

діяльності. Характер художнього смаку є особистісним, оскільки відображає ставлення особистості як представника суспільства на певному етапі історичного розвитку до мистецьких цінностей. Художній смак розвивається на основі естетичного, є його своєрідною модифікацією, що відображає здатність до індивідуального критичного відбору естетичних і художніх цінностей [4, с. 118].

На підставі здійсненого аналізу ми визначаємо художній смак як складну інтегративну властивість особистості, яка акумулює естетичне ставлення, ціннісно-орієнтаційні критерії, гармонійну єдність раціонального та емоційного й передбачає здатність індивіда до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал естетично-творчої діяльності.

Результати дослідження показали, що особливого значення проблема розвитку смаку набуває щодо досліджуваної соціально-вікової групи – студентства. Навчання студентів розцінюють як активний період набуття знань у поєднанні з пошуком власної позиції, естетичних цінностей, які, перебуваючи в процесі становлення, мають тенденцію до змін. Як керований і педагогічно регульований процес, формування художнього смаку відображає естетичні вподобання студента й залежить від змісту суджень і оцінок, ступеня творчого підходу до діяльності. Вибірковість смакових уподобань зумовлює характер напрямів художньо-творчої діяльності, естетичного самовдосконалення особистості [4, с. 117].

Про рівень розвитку художнього смаку студентів свідчить їх художня культура. Потенційна в соціальному та художньому плані розвитку, вона характеризується яскравою динамічністю й критичною селективністю.

Встановлено, що основними засобами художньо-виховного впливу естрадного музичного мистецтва є: *жанрово-стильова багатогранність*, позначена розмаїттям тематики, змісту, настроїв та емоцій, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, смаків та ідеалів індивіда; *синкретичність*, яка передбачає широкий діапазон і розмаїття переходів емоційно-інтонаційних барв, творчих ідей, викликає переживання, що не мають аналогів, а також через уявлення впливає на емоції та почуття, формуючи характерну для особистості здатність до рельєфного уявлення художнього образу; *унікальність мистецтва імпровізації*, спрямоване на стимулювання художньо-творчого потенціалу особистості, максимальну активізацію її фантазії, творчої уяви та художнього мислення [3, с. 73].

До основних педагогічних умов належить *стимулювання художньо-творчої самореалізації музикантів-виконавців на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування*. Діалог як вирішальний аспект досягнення ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми. Діалогічний стиль педагогічного спілкування зумовлює активізацію творчого самовдосконалення, самостійності й самореалізації музикантів-виконавців. Однією з основних умов діалогічного педагогічного спілкування є особистісно орієнтоване спрямування, при якому врахування інди-

відуальності студента зумовлює головні критерії добору методичних засобів навчання.

*Активізація творчо-пошукової діяльності музикантів-виконавців на основі проблемного навчання є необхідною умовою успішного розвитку художнього смаку студентів. Застосування проблемного навчання в досліджуваному процесі зумовлено проблемною сутністю естрадного виконавства як складної, динамічної за формою та змістом системи загалом. Використання проблемних ситуацій, методів і завдань формує діалектичний підхід до опанування специфіки естрадного музичного мистецтва (освоєння жанрово-стильових характеристик естрадних музичних творів, принципу розвитку кожного окремого твору; внутрішніх закономірностей створення художньої образності твору; логічність структурної побудови тощо), що збагачує професійні знання музикантів-виконавців, зумовлюючи динамічність розвитку їх художнього смаку.*

*Залучення студентів до синкретичних форм естрадної виконавської діяльності як педагогічна умова передбачає активізацію здатності студентів до поліаспектного осягнення музично-естетичних явищ естрадного мистецтва, використання багатогранності форм музично-виконавської діяльності й оригінальності творчо-інтерпретаційних підходів; це значно розширює спектр естетичного світогляду та музичної культури, інтересів і потреб, емоційно-естетичних переживань, професійних мотивацій і художньо-творчого вдосконалення студентів, сприяючи активізації розвитку їх художнього смаку [5, с. 38].*

**Висновки.** Науково обґрунтовано, що естрадне музичне мистецтво є одним із актуальних і ефективних засобів музично-естетичного виховання в структурі сучасної мистецької освіти. Естрадне музичне мистецтво створює необхідні умови для розвитку художнього смаку, естетичних інтересів і потреб, виконавського досвіду особистості, формуючи естетичне ставлення та забезпечуючи розкриття художньо-творчих здібностей у процесі становлення творчої індивідуальності музиканта-виконавця. Завдяки узагальненню даних теоретичного аналізу встановлено, що художній смак – складна інтегративна властивість особистості, яка акумулює естетичне ставлення, ціннісно-орієнтаційні критерії, гармонійну єдність раціонального та емоційного й передбачає здатність індивіда до цілеспрямованої, орієнтованої на ідеал естетично-творчої діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Булда М. Теоретичні аспекти стильових напрямків естрадно-джазової музики для акордеона (баяна) / М. Булда // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2005. – Вип. 47. Виконавське музикознавство. – Кн. 11. – С. 207–215.
2. Булда М. Еволюція естрадно-джазового репертуару для акордеона (баяна) / М. Булда // Львівська баянна школа та її видатні представники. Михайлу Оберюхтіну присвячується : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2006. – С. 107–123.
3. Попович Н. М. Розвиток виконавства на акордеоні (Ретроспективний аналіз) / Н. М. Попович // Рідна школа. – 2002. – № 11 – С. 72–74.

4. Попович Н. М. Педагогічні аспекти розвитку художнього смаку музикантів-виконавців / Н. М. Попович // Вісник КНУКіМ : збірник наукових праць. Серія: Педагогіка. – Київ, 2002. – Вип. 6. – С. 116–119.

5. Попович Н. М. Художньо-виховний потенціал естрадної музики мистецтва / Н. М. Попович // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред. кол.: О. П. Щолокова та ін. – Київ : НПУ, 2002. – Вип. 3. – С. 37–40.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

Макарчук І. П., Остасюк З. А. Педагогические условия развития художественного вкуса студентов по классу баяна/аккордеона средствами эстрадного искусства

*В статье исследован рост роли художественно-воспитательного потенциала эстрадного музыкального искусства как одного из актуальных и эффективных средств музыкально-эстетического воспитания в системе художественного высшего образования; выяснено содержание понятия “художественный вкус” из обобщения философской, психологической, педагогической и музыковедческих литератур; обоснованы педагогические условия развития, к которым относятся: стимулирование художественно-творческой самореализации музыкантов-исполнителей на основании диалогического стиля педагогического общения, активизация творческой поисковой деятельности музыкантов-исполнителей на основании проблемного обучения и привлечения студентов к синкретическим формам эстрадной исполнительской деятельности; определены свойства художественно-воспитательного воздействия эстрадного музыкального искусства, а именно: жанрово-стилевое многообразие, синкретичность и уникальность искусства импровизации.*

**Ключевые слова:** художественный вкус, музыкально-исполнительская деятельность, эстрадное искусство.

**Makarchuk I., Ostasiuk Z. Pedagogical Conditions for the Development of Artistic Taste of Students – Accordion Players by Means of Pop Art**

*The article examines the growing role of artistic and educational potential of pop music as one of the urgent and effective means of musical and aesthetic education in the system of higher education; turns the concept of “artistic taste” through the generalization of philosophical, psychological, pedagogical and musicological literature; the article highlights pedagogical conditions of development which include: stimulation of artistic and creative musicians’ self-fulfillment based on a dialogic teaching style of communication, activation of musicians’ creative search based on problem-based learning and engaging students in syncretic forms of pop performance; the artistic and educational influence of pop music is analyzed, namely: genre and stylistic diversity, uniqueness and syncretic of the art of improvisation.*

*The authors investigated the process of taste development which is very important regarding the study of social and age group - students. The process of teaching students is regarded as an active period during their acquisition of knowledge, combined with finding their own position, aesthetic values, who being in the stage of incipience can be changeable. The formation of artistic taste is educationally controlled and regulated process which reflects the aesthetic preferences of the student, depending on the content of judgments and estimates the degree of creativity to work. Selectivity of taste determines the nature areas of artistic and creative activities, aesthetic improvement.*

*The research allowed to conclude that the art of pop music creates the necessary conditions for the development of artistic taste, aesthetic interests and needs, the individual executive experience, creates an aesthetic attitude and provides disclosure of artistic and creative skills during the development of musicians’ creative individuality.*

**Key words:** artistic taste, musical and performing activities, pop art.

В. В. МАСИЧ

докторант

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

## ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*У статті зазначено, що висока технологічність праці сучасного інженера-педагога неможлива без компетентної й творчої професійно-педагогічної діяльності. Зауважено, що аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити суть поняття “професійна компетентність майбутнього інженера-педагога” як складне системне утворення, елементи якого взаємопов’язані та взаємодіють між собою. Наголошено, що ці елементи виступають у вигляді таких підсистем: мотиваційно-ціннісна (професійні позиції, установки, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси тощо); когнітивно-процесуальна (професійні знання, вміння, навички, ерудиція, нестандартне мислення тощо); індивідуально-психологічна (особистісні та професійно значущі якості, здібності, рефлексія, самооцінка тощо). Зроблено висновок, що професійна компетентність інженера-педагога виражається в рівні його підготовленості до ефективного здійснення професійної діяльності, досягнення оптимальних результатів у ній.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, професіоналізм, професійна кваліфікація, професійна майстерність, інженер-педагог.

Висока технологічність праці сучасного інженера-педагога неможлива без компетентної й творчої професійно-педагогічної діяльності. Тому виникає наукова потреба та необхідність звести неоднозначність розуміння професійної компетентності до мінімуму і сформулювати власне визначення цієї дефініції.

**Мета статті** – на основні аналізу психолого-педагогічної літератури визначити суть поняття “професійна компетентність майбутнього інженера-педагога”.

Аналіз наукової літератури (Е. Зеєр, В. Зімін) свідчить, що автори по-різному підходять до трактування професійної компетентності. Досить розповсюдженим у науці є підхід до визначення професійної компетентності як інтегральної якості або інтегративної характеристики особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, особистісних якостей, властивостей, “достатніх для виконання певного виду професійної діяльності” [1, с. 36], що “відображають вміння людини жити, ефективно діяти в суспільстві” [2]. При цьому вчені зазначають, що професійна компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання та вміння й у потрібний момент використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій [3].

За визначенням А. Орешкіної, феномен “професійна компетентність” включає не лише уявлення про кваліфікацію (професійні навички, досвід

діяльності, вміння та знання), а й освоєння соціально-комунікативних і індивідуальних здібностей, що забезпечують самостійність професійної діяльності та є основою професійних якостей особистості [4].

Інші вчені (В. Байденко, Л. Дибкова, М. Євтух, О. Ларіонова, І. Плужник) розуміють професійну компетентність як: глибину та характер обізнаності працівника щодо професійної діяльності й професійного поля, в якому він діє, а також здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації та досвіду; показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням усталених професійно важливих якостей і досвіду; готовність і здатність доцільно діяти відповідно до висунутих вимог, методично, організовано й самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також здійснювати рефлексію діяльності; здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння й навички; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду та визначити його самостійну цінність, наявність умінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю.

Досить вичерпне тлумачення професійної компетентності особистості репрезентовано в низці наукових праць (А. Бодальов, В. Жуков, Л. Лаптев, В. Сластьонін), де запропоновано таке визначення: “Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якого є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріантів – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні” [5, с. 334–335].

Учені (Б. Гершунський, М. Томчук, Д. Чернілевський та ін.), розглядаючи категорію “професійна компетентність”, досить справедливо стверджують, що вона головним чином визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [6; 7].

Виходячи з визначення конкретних видів діяльності та структури особистості, Г. Стайнов [8] зазначає, що істотними ознаками професійної компетентності є сукупність інтегральних критеріїв, що визначаються комбінацією таких структурних складових: 1) система знань, їх глибина, широкий діапазон; 2) постійне прагнення вчитися й оновлювати свої знання, наявність інтересу до наукових досліджень, гнучкість мислення, комунікабельність, культура, діалектичний світогляд, володіння методами аналізу, синтезу, порівняння; 3) наявність абстрактного, системного й творчого мислення, просторової уяви, творчого ставлення до професійної діяльності, здатність до сміливого прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність і прагнення до професійного самовдосконалення, готовність швидко адаптуватися при зміні технології, організації та умов праці.

Існують й інші підходи до розгляду структури професійної компетентності. Так, А. Хуторської включає в професійну компетентність такі складові, як спеціальна компетентність (ЗУНи, що забезпечують самостійне виконання професійних дій і подальший професійний розвиток), комунікативна компетентність, аутокомпетентність (саморегуляція), організаторська компетентність і пошуково-дослідницька компетентність [9].

На думку Е. Зеєра [10], основними компонентами професійної компетентності є: соціально-правова компетентність – знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами й людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування й поведінки; спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння за фахом; персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання й підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці; аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики й володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Отже, описані визначення професійної компетентності та її складових є загальними, і їх також можна зарахувати до особистості майбутнього інженера-педагога. Однак, беручи до уваги специфіку професії інженера-педагога, вчені наводять визначення професійної компетентності саме інженера-педагога. При цьому варто зазначити, що в цих визначеннях також відсутня однаковість поглядів учених на цей феномен.

Професійну компетентність інженера-педагога вчені часто розглядають як якісну характеристику оволодіння ним професійною діяльністю [11, с. 146]; складну, багатогранну й багатоаспектну характеристику його діяльності, що відповідає соціальному замовленню суспільства й націлена на підготовку професіонала XXI ст. [12]. Однак деякі вчені значно звужують це поняття, розглядаючи професійну компетентність інженера-педагога як знання, вміння й навички, необхідні для виконання професійної дія-



льності [13]; здатність інженера-педагога кваліфіковано здійснювати професійне навчання та виховання в межах конкретної професії на рівні вимог, які встановлені державними стандартами професійної освіти, на основі сполучення техніко-технологічних знань, умінь і навичок [14, с. 240].

Розширюючи предметне поле професійної компетентності інженера-педагога, вчені визначають її як певну сукупність, що складається із взаємопов'язаних компетенцій, що відображають його теоретичну, практичну і психологічну підготовленість до професійної діяльності, що виявляється в творчій та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до ефективного виконання ним професійної діяльності й досягнення оптимальних результатів [15; 16]; сукупність фундаментальних інтегрованих знань, узагальнених умінь і здібностей, особистісних і професійно значущих якостей, що відображають рівень культури, гуманістичної спрямованості, технологічності й майстерності, творчого підходу до організації педагогічної діяльності, готовності до постійного самовдосконалення [12]. Також ця компетентність включає психолого-педагогічні та методичні знання, вміння та навички, пов'язані з технологіями навчання, досвідом застосування у вищівській практиці передових методів і форм навчання [16].

Досить розповсюдженим у науці є підхід до розгляду професійної компетентності інженера-педагога як складного інтегрального педагогічного утворення, що є основою його успішної професійної діяльності та містить систему діяльнісно-рольових (фахові знання, вміння й навички), особистісних (професійно значущі якості) характеристик, що виражається в його творчому та позитивному ставленні до професії, здатності та готовності максимально реалізовувати комплекс складних виробничих завдань різноманітними способами, методами, технологіями та засобами професійної діяльності (Е. Зеєр, Т. Пятничук, Е. Симанюк).

Інші вчені (І. Зязюн, А. Маркова та ін.) визначають професійно-педагогічну компетентність інженера-педагога як інтегральну якість (характеристику) особистості, що виявляється в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні, забезпечується відповідною інженерною підготовкою та оцінюється розвитком інструментальної (знання, вміння, навички, особливості пізнавальних процесів – сприйняття, уява, пам'ять, мислення) та мотиваційно-ціннісної (прагнення, бажання, інтереси, нахили, ідеали, переконання, потреби, почуття, цінності, моральні якості, самооцінка) сфер особистості студентів, що визначає готовність і здібність виконання педагогічних функцій згідно з прийнятими в соціумі в конкретний момент нормами, стандартами, вимогами. При цьому вчені зазначають, що професійно-педагогічна компетентність як узагальнене особистісне утворення містить високий рівень теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки інженера-педагога, є засобом вирішення специфічно-професійних, педагогічних завдань і критерієм становлення інженера-педагога як професіонала.

Також існує думка про те, що професійна компетентність у якості інтегративної (системної) властивості особистості інженера-педагога характеризує рівень його обізнаності й авторитетності в педагогічному та виробничому процесах, професійні знання, вміння й навички, особистий досвід і освіченість, які спрямовані на перспективність у роботі, впевненість у собі та здатність досягати значущих результатів і якості в професійній діяльності, що дає змогу йому продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, які виникають у процесі підготовки кваліфікованого фахівця (Е. Зеєр, І. Каньковський).

Розглядаючи професійну компетентність інженера-педагога як багатofакторне явище, Н. Пахтусова [17] зазначає, що вона містить систему теоретичних знань і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе й своєї діяльності, до суміжних галузей знань тощо).

Специфіка професійної компетентності інженерно-педагогічних працівників полягає в інтеграції педагогічної та професійної (спеціальної, тобто такої, що належить до відповідної галузі виробництва) складових, а також у вмінні самостійно оволодівати новою предметною галуззю в межах відповідної галузі (групі спеціалізацій) і апробації методики їх викладання [15]. При цьому треба зазначити, що оволодіння предметною галуззю передбачає освоєння сучасних педагогічних технологій для здійснення професійно-педагогічної комунікації у взаємодії зі студентами з метою досягнення індивідуально можливого пізнання змісту інженерної галузі та перетворення її змісту в процес і результат освіти й самоосвіти.

У своєму дослідженні О. Скібіна [12] дійшла висновку про те, що професійну компетентність правомірно розглядати як важливу складову особистісної структури інженера-педагога, що включає інтелектуальну, емоційну, духовно-моральну, дієво-вольову сфери й супроводжує всі напрями професійної діяльності. Автор дійшла висновку про те, що основним конструктором професійної компетентності є компонент, у якому переломлюються первинні значення компетентності: поінформованість, володіння знаннями, досвідом, і який є системою набутих знань з урахуванням їх широти, глибини, обсягу, стилю мислення, норм педагогічної етики, соціальних функцій педагога.

Існує й інший погляд на структуру професійної компетентності інженера-педагога. Так, Е. Зеєр вважає, що до її складу входять: суспільно-політична обізнаність, психолого-педагогічна ерудиція, інженерно-технічна підготовка, педагогічна техніка, вміння та навички з робочої професії широкого профілю, а також професійно значущі якості як система стійких особистих якостей, що створюють можливість успішного виконання професійної діяльності [10]. Також учений професійну компетентність співвідносить з основними функціями інженерно-педагогічної діяльності, та-

кими як навчальна, виховна, мобілізуюча, конструктивна, дослідницька, організаційна, комунікативна та функція самовдосконалення. Учений стверджує, що професійна компетентність інженера-педагога вимагає наявності таких якостей, які б забезпечили реалізацію навчальної, виховної та розвивальної функцій: глибокі інженерно-педагогічні знання та вміння, виробничі навички з робочої професії, ґрунтовна підготовка з психології, дидактики й методики навчання; знання, вміння й навички з теорії та методики виховання учнів, вікової й педагогічної психології; фундаментальні психологічні знання та діагностичні вміння [10, с. 54]. Автор наголошує, що компетентність містить такі структурні утворення, як дидактичні, виховні, діагностичні та інші комплекси інженерно-педагогічних знань і вмінь, індивідуальний досвід і педагогічну майстерність. Психологічною ж основою компетентності він визначає готовність до постійного вдосконалення та підвищення кваліфікації [10, с. 55].

Подібний підхід до визначення структури професійної компетентності інженера-педагога пропонують О. Коваленко, Н. Брюханова та О. Мельниченко, які стверджують, що вона повинна відповідати функціональній структурі професійно-педагогічної діяльності й, відповідно, основні компоненти професійно-педагогічної компетентності повинні відповідати операційним функціям цієї діяльності [18, с. 14]. Під час досліджень вони спочатку виділили проектувально-дидактичний, проектувально-виховний, комунікативний, менеджерський, науково-дослідний, методологічний, гностичний та творчий компоненти професійно-педагогічної компетентності, потім – проектувальний (навчання та виховання), організаційний (менеджерський), технологічний (у тому числі й комунікативний), контрольно-корекційний, творчий (креативний), методологічний. І на завершальному етапі – проектувальний, організаційний, технологічний, виховний, дослідницький.

**Висновки.** Професійна компетентність майбутнього інженера-педагога є складним системним утворенням, елементи (підсистеми) якого взаємопов'язані та взаємодіють між собою. Виділяємо такі підсистеми: мотиваційно-ціннісна (професійні позиції, установки, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви, спрямованість, інтереси, рівень домагань тощо); когнітивно-процесуальна (професійні знання, вміння, навички, ерудиція, нестандартне мислення тощо); індивідуально-психологічна (особистісні та професійно значущі якості, властивості, здібності, особливості пізнавальних процесів, риси характеру, загальна та професійна культура, рефлексія, самооцінка тощо). Професійна компетентність інженера-педагога виражається в рівні його підготовленості (теоретико-методологічній, психолого-педагогічній, методичній, практичній) до ефективного здійснення професійної (педагогічної, навчально-виробничої, організаційно-методичної та науково-дослідної) діяльності, досягнення оптимальних результатів у ній.

**Список використаної літератури**

1. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Зимин В. Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями [Электронный ресурс] / В. Н. Зимин. – Режим доступа: <http://www.mainskills.ru>.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический Проспект ; Фонд “Мир”, 2005. – 336 с.
4. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Москва, 1999. – 1496 с.
5. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – Москва : Институт психотерапии, 2002. – 585 с.
6. Гершунский Б. С. Философское образование для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – С. 69.
7. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Д. В. Чернілевський, М. Л. Томчук. – Вінниця : Україна, 2006. – 102 с.
8. Стайнов Г. Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин / Г. Н. Стайнов. – Москва : Педагогика-Пресс, 2002. – 36 с.
9. Хуторской А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / А. В. Хуторской. – Москва : ИНЭК, 2007. – 327 с.
10. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральск. ун-та, 1998. – 120 с.
11. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. З. Тархан. – Київ : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2008. – 40 с.
12. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / О. В. Скібіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 1 (48). – С. 150–156. – Режим доступа: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=domtp\\_2012\\_1\\_17](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=domtp_2012_1_17).
13. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р. М. Горбатюк. – Тернопіль, 2011. – 346 с.
14. Энциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. І. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
15. Гетманская И. А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Гетманская. – Улан-Уде, 2006. – 26 с.
16. Давидюк Л. В. Формування професійної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів / Л. В. Давидюк // Міжвузівський збірник “Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво”. – Луцьк, 2011. – Вип. № 5. – С. 73–76.
17. Пахтусова Н. А. Формирование профессиональной творческой компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Пахтусова. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2011. – 214 с.

18. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків, 2005. – Вип. 10. – С. 7–20.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

Масич В. В. Общие подходы к рассмотрению понятия “профессиональная компетентность будущего инженера-педагога” в психолого-педагогической литературе

*В статье указано, что высокая технологичность труда современного инженера-педагога невозможна без компетентной и творческой профессионально-педагогической деятельности. Отмечено, что анализ психолого-педагогической литературы позволил определить суть понятия “профессиональная компетентность будущего инженера-педагога” как сложное системное образование, элементы которого взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Подчеркнуто, что данные элементы выступают в виде следующих подсистем: мотивационно-ценностной (профессиональные позиции, установки, ценностные ориентации, мотивы, интересы и пр.); когнитивно-процессуальной (профессиональные знания, умения, навыки, эрудиция, нестандартное мышление и пр.); индивидуально-психологической (личностные и профессионально значимые качества, способности, рефлексия, самооценка и пр.). Сделан вывод, что профессиональная компетентность инженера-педагога выражается в уровне его подготовленности к эффективному осуществлению профессиональной деятельности, достижению оптимальных результатов в ней.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональная квалификация, профессиональное мастерство, инженер-педагог.

#### **Masych V. Common Approach to the Concept of “Professional Competence of Future Engineers-Teachers” in Psychological and Pedagogical Literature**

*The high adaptability of labour modern engineer-teacher is impossible without competent and creative implementation of professional and educational activities. Analysis of psychological and educational literature has allowed to define the essence of the concept of “professional competence of future engineers-teachers” formation as a complex system whose elements are interrelated and interact. These items appear in the form of subsystems: motivational values (professional positions, attitudes, beliefs, ideals, values, needs, motivation, focus, interests, level of claims, etc.); cognitive procedure (professional knowledge, skills, erudition, innovative thinking, etc.); individual psychological (personal and professionally important qualities, characteristics, abilities, features of cognitive processes, personality traits, general and professional culture, reflection, self-esteem, etc.). Essential features professional competence is a set of integrated criteria as defined by a combination of structural components: a system of knowledge, their depth, a wide range; constant desire to learn and update their knowledge, availability of interest in scientific research, flexible thinking, communication, culture, dialectical outlook, possession of methods of analysis, synthesis, comparison; abstract presence, systematic and creative thinking, spatial imagination and creative attitude to the profession, the ability to courageous decisions in unusual situations, readiness and desire for professional self, a willingness to adapt quickly when changing technology, organization and working conditions. Professional competence engineer-teacher reflected in the level of its preparedness (theoretical, methodological, psychological, educational, methodical, practical) to effectively perform professional (educational, training and production, organizational and technical and research) activities, achieve optimum results in it.*

**Key words:** professional competence, professionalism, qualifications, professional skills, engineer-teacher.

УДК 378.035:316.46

С. С. МАХНОВСЬКИЙ

викладач

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*У статті уточнено авторське розуміння сутності ключових понять дослідження. На основі аналізу наукової літератури та результатів проведеного пілотного дослідження визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету, що передбачають забезпечення: цілеспрямованого використання з цією метою інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного середовища; оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної діяльності з метою збагачення їх досвіду прояву лідерської позиції.*

**Ключові слова:** лідерська позиція, освітнє середовище, рефлексивно-інноваційний потенціал, студент, класичний університет, педагогічні умови.

Класичний університет як флагман вищої освіти традиційно забезпечує всі галузі професійної діяльності висококваліфікованими кадрами. Однак на сучасному етапі розвитку суспільства, в якому відбуваються швидкі, часто непередбачені зміни, працедавці зацікавлені запросити на роботу випускників вишів, які є не тільки добре обізнаними фахівцями в своїй професії, а й характеризуються розвиненими лідерськими якостями. Адже це є запорукою того, що працівник здатний брати на себе ініціативу та відповідальність за виконання поставлених завдань, спроможний мобілізувати й організувати своїх колег на досягнення сформульованої мети, забезпечити їх ефективну взаємодію на всіх ланках професійної діяльності. Тому сьогодні значно зростає актуальність проблеми формування лідерської позиції студентів класичного університету.

Як з'ясовано в процесі проведення дослідження, в науковій літературі було висвітлено такі пов'язані з цією проблемою питання: розкрито сутність лідерської позиції особистості та основні шляхи її формування (Є. Вороніна, Н. Гутарева, І. Кенгурова та ін.); проаналізовано особливості становлення лідерської позиції у студентів вищої школи (Т. Гура, І. Ріпко, О. Хмизова та ін.); охарактеризовано специфічні ознаки процесу виховання студентів у класичному університеті (В. Бакіров, В. Курільченко, Ю. Старосельська, І. Тарапов, І. Штеймüller та ін.).

Відзначаючи високу наукову цінність проведених досліджень, вважаємо за необхідне зауважити, що проблема формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету не була

об'єктом окремого педагогічного дослідження. Однак у світлі викладеного вище актуальність цієї проблеми не викликає сумніву. Зокрема, нагальною потребою сьогодення є визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування цієї позиції в студентів вищів указанного типу.

**Мета статті** – визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету.

Як було визначено на попередніх етапах проведення наукового пошуку, в контексті дослідження під лідерською позицією розуміють стійкий особистісний утвір людини, який дає змогу їй зайняти центральне місце в статусно-рольовій структурі певної групи, а також бути спроможною значною мірою впливати на одногрупників та вести їх за собою на шляху досягнення поставленої загальної мети.

Не викликає сумніву, що проблемі виховання лідерської позиції студентів мають приділяти значну увагу в усіх вищих навчальних закладах. Проте особливі педагогічні резерви в цьому плані мають класичні університети, що славляться компетентним викладацьким складом і багаторічними гуманістичними виховними традиціями. Зазначимо, що сьогодні класичний університет сприймають у суспільстві не тільки як престижний навчальний заклад, а й як осередок передової наукової думки та високої культури. Водночас важливо зауважити, що для успішного формування лідерської позиції студентів у цьому виші має бути створено відповідне освітнє середовище.

Як було конкретизовано в попередніх авторських публікаціях, під цим середовищем розуміють систему засобів, соціальних і матеріально-предметних чинників, міжособистісних взаємодій, що забезпечує професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця. У контексті порушеної проблеми перед викладачами класичного університету постає невідкладне завдання збагачення освітнього середовища відповідними педагогічними умовами, що дасть можливість перетворити його у важливий фактор виховання лідерської позиції студентів.

Зокрема, в науковій літературі наголошено, що успішність створення такого середовища значною мірою залежить від цілеспрямованих зусиль у цьому напрямі всіх учасників педагогічної взаємодії. При цьому освітнє середовище забезпечує дієвий вплив на формування лідерської позиції студента та його особистості загалом тільки в тому випадку, коли воно спонукає його до рефлексії перебігу та результатів цього процесу, розбудови власної траєкторії професійно-особистісного становлення, самостійного вибору форм і засобів самореалізації, актуалізації набутих взірців самосвідомості та поведінки під час взаємодії з іншими людьми. Варто також зауважити, що в процесі формування освітнього середовища університету педагоги мають урахувати особливості здійснення процесу рефлексії молодими людьми студентського віку, а також специфіку професійної діяльності фахівців певного профілю [1; 3; 7].

Очевидно, що створення в класичному університеті освітнього середовища має значний потенціал щодо активізації рефлексії студентами власної лідерської позиції. Однак результати проведеного пілотного дослідження, в якому взяли участь 376 студентів класичних університетів, засвідчили, що цей потенціал на практиці використовують досить слабо. Так, близько 60% опитаних студентів визнали недостатність власної лідерської активності. За відповідями 72,3% респондентів, вони здійснюють рефлексію прояву власної лідерської позиції та процесу розвитку лідерських якостей тільки час від часу. Також варто відзначити, що, за висновками 63,7% студентів, виховна робота, яка проводиться в університеті, суттєво не впливає на стан їх лідерської позиції.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що першою педагогічною умовою формування цієї позиції в студентів класичного університету є забезпечення цілеспрямованого використання з цією метою інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища. Уточнимо, що з урахуванням поглядів різних учених (Г. Демидова, Н. Дубинко [2; 4] та ін.) визначено, що в дослідженні під цим потенціалом мають на увазі сукупність педагогічних засобів, можливостей зазначеного середовища щодо спонукання студентів до цілісного усвідомлення й переосмислення накопиченого досвіду прояву лідерської позиції під час взаємодії з різними людьми, пошуку та практичної реалізації на цій основі нових способів її подальшого розвитку.

Варто наголосити, що успішність педагогічної взаємодії викладачів і студентів значною мірою залежить від активності всіх її учасників. Очевидно, що процес формування лідерської позиції студентів класичного університету теж вимагає прояву інтенсивних зусиль у напрямі досягнення цієї мети як із боку викладачів, так і самих студентів, причому ці зусилля мають узгоджуватися між собою [5; 6; 9]. При цьому процес формування в студентів позиції лідера вимагає поступового збільшення рівня їх самостійності, послідовного зменшення ступеня керівництва викладачами життєдіяльністю студентських колективів і надання їм усе більшої свободи у виборі власних рішень. У свою чергу, це передбачає внесення відповідних змін у співвідношення між педагогічним керівництвом і самоуправлінням діяльністю студентських груп.

Однак, як показали дані пілотного дослідження, в реальній практиці класичного університету оптимальні пропорції між педагогічним керівництвом і самоуправлінням діяльністю студентів часто порушуються. Зокрема, респонденти зазначили, що куратори багатьох академічних груп виконують свої функції суто формально, а це не сприяє підвищенню згуртованості їх членів. Крім того, студенти констатували багато недоліків і в організації позааудиторної діяльності. На їх думку, викладачі часто демонструють авторитарний стиль керівництва, що негативно впливає на психологічну атмосферу в створених студентських спільнотах. Деякі інші педагоги, навпаки, в роботі з майбутніми фахівцями застосовують ліберальний



стиль керівництва, що теж не забезпечує сприятливий педагогічний вплив на формування в студентів лідерської позиції.

Враховуючи викладене вище, зроблено висновок про те, що друга педагогічна умова формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету передбачає забезпечення оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням.

Як зазначено в науковій літературі [6; 8], закріплення будь-якого особистісного утворення відбувається тільки в процесі залучення людини до участі у відповідних видах діяльності, накопичення досвіду її здійснення. Тому результативність процесу формування лідерської позиції студентів класичного університету можна забезпечити тільки шляхом багаторазового залучення їх до різних видів колективної діяльності, що вимагає прояву кожним суб'єктом взаємодії своїх лідерських властивостей.

Однак, як встановлено за результатами пілотного дослідження, системну роботу з метою формування в студентів досвіду лідерської поведінки в класичних університетах не проводять. Як констатують респонденти, робота в цьому напрямі зазвичай охоплює проведення розрізнених між собою виховних заходів, а цього недостатньо для інтенсивного накопичення майбутніми фахівцями зазначеного досвіду, а як наслідок – і для успішного формування в них лідерської позиції.

Отже, на основі висновків науковців і даних пілотного дослідження було визначено, що третя педагогічна умова формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету вимагає забезпечення залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної діяльності з метою збагачення їх досвіду прояву цієї позиції.

**Висновки.** Таким чином, у процесі проведення дослідження було визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету, які передбачають забезпечення: цілеспрямованого використання з цією метою інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного виховного середовища; оптимального співвідношення між педагогічним керівництвом діяльністю різних постійних і тимчасових за складом студентських спільнот та студентським самоврядуванням; залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної діяльності з метою збагачення їх досвіду прояву цієї позиції. У подальших дослідженнях передбачено експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов.

#### Список використаної літератури

1. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т. Є. Гура // Особистість у єдиному освітньому просторі : зб. наук. тез III міжнарод. форуму (м. Запоріжжя, 26–29 квітня 2012 р.). – Режим доступу: [http://zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip7.html](http://zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip7.html).

2. Демидова Г. А. Рефлексивная среда как фактор формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в дополнительном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Демидова. – Оренбург, 2012. – 23 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 752 с.
4. Дубинко Н. А. Инновационный потенциал руководителя / Н. А. Дубинко // Гуманитарно-экономический вестник. – 2012. – № 1 (51). – С. 12–19.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця / О. О. Резван // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків : Смугаста типографія, 2015. – Вип. 50. – С. 290–299.
8. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами / В. І. Тернопільська, Т. В. Коломієць, І. О. Піонтківська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 264 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

**Махновский С. С. Теоретическое обоснование педагогических условий формирования лидерской позиции студентов в образовательной среде классического университета**

*В статье уточнено авторское понимание сущности ключевых понятий исследования. На основе анализа научной литературы и результатов проведенного пилотного исследования определены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования лидерской позиции студентов в образовательной среде классического университета, предусматривающие обеспечение: целенаправленного использования с этой целью инновационно-рефлексивного потенциала созданной среды; оптимального соотношения между педагогическим руководством деятельностью различных постоянных и временных по составу студенческих сообществ и студенческим самоуправлением; привлечения будущих специалистов к различным видам общественно полезной деятельности с целью обогащения их опыта проявления лидерской позиции.*

**Ключевые слова:** *лидерская позиция, образовательная среда, рефлексивно-инновационный потенциал, студент, классический университет, педагогические условия.*

**Makhnovskiy S. Theoretical Background of Pedagogical Conditions for Students' Leadership Attitude Formation in the Educational Environment of Classical University**

*The article proves the relevance of forming leadership position in the educational environment of students in classical university. The article also specifies author's personal understanding of the essence of the core concepts of the study. Thus, the leadership position refers to a stable human's personal formation that allows him/her to occupy a central place in the status-role structure of a certain group and be able to have a significant influence on group mates and lead them to achieve common goals. The educational environment of university is defined as a system of means, social, material and substantive factors, and interpersonal interactions providing professional and personal development of a future specialist. We understand the innovation and reflexive potential of created educational environment as a series of educational tools and opportunities of specified environment for encouraging students to a holistic understanding and rethinking of the gained experience of leadership posi-*

---

*tion manifestation during the interacting with different people, search and practical implementation the new ways of its further development on this basis.*

*The analysis of scientific literature and the results of the pilot study define the pedagogical conditions of leadership attitude formation in the educational environment of students in classical university, which in their terms provide for: purposeful use of innovative and reflective potential of created educational environment of classical university with this aim; optimum correlation between pedagogical management of various permanent and temporary by their structure student societies and their self-administration; engaging future professionals to different types of socially useful activities to enrich their experience in manifestation of their leadership position.*

*Also there are identified the further directions of scientific studies which involve the implementation of experimental verification of defined pedagogical conditions.*

**Key words:** *leadership position, educational environment, reflexive and innovative potential, student, classical university, pedagogical conditions.*

УДК 37.015.31:316.647.5–058.–862

**Н. В. МЕРКУЛОВА**

кандидат педагогічних наук, викладач

**К. О. ПАНАСЕНКО**

Мелітопольський державний педагогічний університет  
ім. Богдана Хмельницького

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

*У статті розкрито проблему формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування; проаналізовано поняття “толерантність”, “цінності”, “моральні цінності”; виокремлено критерії та показники, охарактеризовано рівні розвитку толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано соціально-педагогічні умови формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах загальноосвітнього навчального закладу.*

**Ключові слова:** толерантність, цінності, моральні цінності, соціально-педагогічні умови, діти, позбавлені батьківського піклування.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною є проблема формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Вирішення цієї проблеми неможливе без обґрунтування соціально-педагогічних умов, критеріїв, показників і рівнів розвитку толерантності. Формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, до представників різних національностей сьогодні стане вкладом у взаєморозуміння в майбутньому, адже лише грамотно організований діалог між представниками різних національностей є запорукою мирних і продуктивних відносин у суспільстві. Зокрема, в соціальній педагогіці актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку механізмів, шляхів, форм і методів розвитку толерантності до певної культури та здатності жити в гармонії відносин між різними культурами.

Особливості формування системи толерантності охарактеризовано в наукових розвідках В. І. Андреєва, В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанського, Є. В. Бондаревської, О. В. Безпалька, І. Д. Бега, І. М. Богданової, В. І. Бондаря, Р. Х. Вайноли, І. І. Гавриш, М. Б. Євтуха, Н. В. Заверіко, І. А. Зязюна, А. Й. Капської, В. Г. Кременя, А. І. Кузьмінського, Л. Ю. Москальової, В. Л. Омеляненко, Ж. В. Петрочко, Г. О. Сиротенка, О. В. Сухомлинської, Т. С. Троїцької, М. П. Федорова, О. В. Федорової, В. В. Ягупова та ін.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати соціально-педагогічні умови формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що умова – це категорія філософська, яка виражає відношення предмета до певних явищ, що його оточують, без яких він узагалі існувати не може; те, від чого залежить комплекс предметів, характер їх взаємодії, наявність яких уможливорює існування, функціонування та розвиток предмета [7, с. 442]. У соціально-педагогічній літературі наголошено, що “умови” – це сукупність продуктивних факторів і причин, які забезпечують функціонування педагогічного процесу [8, с. 213]. На нашу думку, умови інтегрують вимоги, сформульовані однією стороною до іншої під час взаємодії. У цьому контексті під соціально-педагогічними умовами будемо розуміти сукупність факторів і педагогічних процесів, які загалом впливають на досягнення поставленої мети.

Розглядаючи моральні цінності, які мають бути характерними для підлітків, В. Л. Короленко зауважує, що для їх розвитку необхідні окремі педагогічні умови, а саме: розроблення й упровадження організаційного та змістового забезпечення процесу формування моральних цінностей з метою набуття ними вмінь соціальної взаємодії, конструктивного діалогу; активізація пізнавальної діяльності; структурування навчального матеріалу; дотримання загальноприйнятих моральних норм; удосконалення форм і методів викладання матеріалу; залучення до різних видів соціальної діяльності [4, с. 11]. Аналіз наукової літератури свідчить, що у виокремленні сутності педагогічних умов виділяють такі підходи: 1) поступова робота з уточнення закономірностей, що дасть змогу перевірити результати дослідження; 2) забезпечення цілісності педагогічних умов, що забезпечує системність у їх упровадженні [3].

Для виокремлення соціально-педагогічних умов формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно брати до уваги особливості навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. У зв'язку зі складністю аналізованого феномена діагностичні процедури мали комплексний характер і були спрямовані на дослідження всіх складових готовності. Наголосимо, що “педагогічна діагностика – важливий компонент освітньої діяльності, регулятивна основа навчального процесу, база прогнозування розвитку й управління” [2, с. 38].

В процесі діагностичної роботи необхідно визначити ціннісні орієнтації сучасної молоді. Так, сучасні ціннісні орієнтації мають бути пов'язані з гуманістичною перебудовою всіх сфер життя суспільства. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що людяність є джерелом, метою та критерієм істинності гуманістичного світогляду. Зауважимо, що необхідно особливу увагу звертати на особистісні якості людини, що мають проявлятися у відповідальності за себе, в прагненні допомогти, у свідомому виконанні обов'язку, збереженню людського життя та природи, яку залучає людство у свою життєдіяльність.

Науковий аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що основними критеріями вихованості дітей є: життєрадісне світосприймання дитини; віра в іншу людину; багате духовне

життя в світі прекрасного. За висловом ученого, щоб сформувати толерантність, недостатньо забезпечити глибоке усвідомлення дітьми піклування, емпатії, чуйності – необхідно організувати сам процес емоційного переживання вихованцем цих почуттєвих утворень. Ми поділяємо його думку про те, що формування та розвиток духовних цінностей є безперервним процесом, головним у якому має бути впровадження ідеалу добра. Вчений акцентує, що “справжнє виховання полягає в тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної праці жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід’ємна частина власного ества, власної думки, почуттів, намірів” [6, с. 11].

Зазначимо, що одним із основних шляхів формування та розвитку толерантності є вдосконалення змісту виховної роботи соціального педагога та вчителів загальноосвітнього навчального закладу. Під час дослідження з’ясовано, що формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, повинно здійснюватися за двома напрямками роботи: відповідно до морально-етичних установ суспільства; відповідно до вікових особливостей дітей. Варто наголосити, що реформування системи освіти України зумовлює кардинальні зміни як у процесі організації навчально-виховного процесу, так і в науково-методичному супроводі роботи з дітьми, позбавлених батьківського піклування. Ці зміни зумовлюють необхідність ефективної організації роботи соціального педагога та вчителів, створення соціально-педагогічних умов для розвитку творчої активності дітей, постійного пошуку нових форм і методів навчання.

Основні практичні аспекти застосування змісту навчання дітей, позбавлених батьківського піклування, пов’язані з упровадженням інтерактивних методик викладання, що сприяють реалізації особистісного підходу до дітей. Саме інтерактивні методики сприяють створенню та апробуванню індивідуальних виховних програм і спеціальних вправ для дітей, позбавлених батьківського піклування. Таким шляхом є, насамперед, прищеплення дітям толерантності, яке втілюється через розуміння понять “добро” та “зло”. Отже, формування та розвиток толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, – довготривала та системна робота, яка має певні особливості: нові цінності потрібно впроваджувати поступово, використовуючи особистісно орієнтовані педагогічні технології; розвиток і вдосконалення ціннісних орієнтацій; вироблення особистісної ієрархії цінностей; усвідомлення змісту цінностей; ефективне формування системи індивідуальних цінностей; засвоєння системи цінностей в умовах імітаційно-ігрової ситуації; діалогічність у навчанні як чинник актуалізації системи цінностей добродіяння; саморегульоване навчання за допомогою курсу “Християнська етика”. Зазначимо, що саме дисципліна “Християнська етика” допомагає розкрити конкретну ситуацію з позицій милосердя. Так, щире діяння милосердя звеличує людину, яка його проявляє. Ефективним засобом діяння милосердя є модульний підхід до змісту й організації навчання дітей, позбавлених батьківського піклування.

У контексті наукового пошуку важливо акцентувати, що формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, вимагає від соціальних педагогів виконання різноманітних дій, які спочатку треба усвідомити, а потім реалізувати. На нашу думку, соціальні педагоги є одночасно і суб'єктами, і виконавцями. Як суб'єкти соціальні педагоги в процесі формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, можуть виконувати такі функції: аналізу, планування, організації, контролю, проектування, мотивування, оцінки, комунікації. Для реалізації цих функцій соціальні педагоги повинні мати відповідні засоби та вміння застосовувати їх практично. Зважаючи на багатоаспектний підхід до проблеми розвитку толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, зазначимо, що для опанування навичок практичного використання цінності толерантності необхідно використовувати інноваційні педагогічні технології.

Головними напрямками використання інноваційних педагогічних технологій у процесі формування та розвитку цінностей добродіяння в дітей зазначеної категорії є: розробка інтенсивних методів навчання дітей; впровадження модульного навчання; апробування комплексних діагностичних методик [1]. Аналіз соціально-педагогічних праць свідчить, що інноваційний характер сучасної освіти вимагає створення інноваційних освітніх структур, утворення активного освітнього середовища, яке зумовлює гнучке управління та підтримку відкритого стилю взаємозв'язку.

Дослідження В. С. Лазарева підтвердили думку про те, що ефективність розвитку навчально-виховного процесу залежить від системи інноваційної діяльності. Вчений стверджує, що інноваційна система школи – це сукупність ідей щодо покращення результатів освіти, людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, які пов'язані між собою так, що процес упровадження інновацій в освітню систему зумовлює підвищення ефективності її функціонування [5, с. 71].

Так, у процесі дослідження виокремлено й обґрунтовано соціально-педагогічні умови формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, в загальноосвітньому навчальному закладі, що відображають сукупність виявів аналізованого феномена, а саме: гуманізація навчально-виховного середовища; створення системної організації формування толерантності на засадах альтруїзму та емпатії; накопичення власного позитивного досвіду добротворчості в різних видах діяльності, враховуючи вікові особливості розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування; активізація рефлексивних процесів як рушійної сили морального самовдосконалення дітей у контексті особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі; формування змісту підготовки на основі інноваційної спрямованості; створення цілісної системи морально-етичного виховання; використання інтерактивних технологій навчання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування; розвиток у дітей, позбавлених батьківського піклування, мотивації до здійснення добродійної діяльності.

Для формування та розвитку толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, необхідно системно використовувати соціально-педагогічні умови. У зв'язку з цим варто зазначити, що за результатами використання соціально-педагогічних умов у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу ми дібрали критерії мотивації, когнітивності, діяльності та рефлексії. Основні показники визначених критеріїв охарактеризовано нижче.

1. Критерій мотивації до впровадження толерантності ґрунтується на таких показниках: мотивація до вивчення системи цінностей засобами гуманістичної особистісної централізації вчителя; вміння виконувати різні проблемні завдання з християнської етики; розкриття можливостей практичного застосування навчального матеріалу; усвідомлення значущості толерантності в повсякденному житті; знання та розуміння толерантного спілкування.

2. Критерій когнітивності стосовно готовності до застосування толерантності конкретизований низкою показників: володіння системою знань про моральні цінності, моральні норми; структурування навчального матеріалу з осмислення моральних цінностей; здатність аналізувати та оцінювати свою діяльність відповідно до моральних норм і цінностей.

3. Критерій діяльності реалізований узагальненими показниками: використання в практичній діяльності узагальнених моральних цінностей (гідність особистості, моральні норми та ідеали, еталони); вміння керуватися цінностями в повсякденному житті; успішність підготовки за результатами виконання інтерактивних вправ; розвиток навичок творчого використання ціннісних еталонів на практиці; вміння вдосконалювати свою поведінку відповідно до вимог загальної культури; здійснення моральних вчинків із товаришами.

4. Критерій рефлексії представлений такими показниками: вміння рефлексивно ставитися до себе й до своєї діяльності; розвиток постійної самореалізації дітей; самоінтерпретація й самовизначення індивідуального стилю моральної поведінки; саморозуміння толерантності; вміння презентувати навчальний матеріал у вигляді пізнавальних операцій і дій.

За результатами виконання творчих завдань ми визначили рівні розвитку толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування. При виокремленні толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, ми спиралися на положення про те, що перехід від одного рівня до іншого відображає ступінь зміни суб'єкта. Отже, було виокремлено такі рівні: низький, середній, високий. Стандартизовані характеристики кожного з них такі: низький рівень (готовність дітей до реалізації толерантності виявляється обмежено; розвиток навичок цінностей добродіяння відсутній; діти не підготовлені до вирішення нових творчих завдань; у дітей сформована нестійка позиція аналізу своєї поведінки; знання про моральні цінності та моральні норми в дітей сформовані дискретно); середній рівень (чітко виражене опанування дітьми системи знань із розвитку толерантності, од-



нак використання їх на практиці є спорадичним, ситуативним; для дітей, які демонструють цей рівень, характерними ознаками є високий вияв логічного мислення, креативність, володіння комунікативно-діалогічними вміннями; в дітей спостерігається стійке прагнення керуватися здобутими знаннями про толерантність, але це прагнення потребує окремого втручання з боку оточення; в дітей немає стійкої звички керуватися цінністю толерантності в повсякденній діяльності); високий рівень (готовність дітей до застосування толерантності яскраво виражена та виявляється в повсякденному житті; діти вирізняються найвищим виявом креативності, спроможністю вирішувати творчі завдання з розвитку толерантності на принципово нових засадах; діти мають стійкі знання про моральні цінності, вміють самостійно аналізувати та критично оцінювати власну поведінку у відповідності з моральними нормами; діти керуються здобутими знаннями про цінності в повсякденному житті; діти прагнуть удосконалювати свою поведінку з позицій розвитку культурного простору; в дітей виражені інтелектуальна активність та оригінальність мислення).

**Висновки.** Отже, соціально-педагогічними умовами ефективності формування та розвитку толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, є чинники, що оптимізують пізнавальну активність, творче мислення та моральні почуття дітей. Окреслені умови повинні бути реалізовані на засадах цілісності та системності – взаємовпливу, взаємодоповнення та взаєморозвитку. В подальших студіях варто розробити технології формування толерантності в дітей, позбавлених батьківського піклування, звернути увагу на розвиток професійної компетенції соціальних педагогів, на вдосконалення педагогічних засобів для оцінювання рівня готовності дітей, позбавлених батьківського піклування, до здійснення добродійної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Біла книга національної освіти України / Академ. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – 185 с.
2. Горевич Н. П. Очно-дистанційна форма навчання / Н. П. Горевич // Управління школою. – 2013. – № 10–12 (382–384). – С. 36–39.
3. Ипполитова Н. Анализ понятия “Педагогические условия”: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – Р. 8–14.
4. Короленко В. Л. Формування моральних цінностей підлітків у процесі взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. Л. Короленко ; Уманський державний педагогічний ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2013. – 20 с.
5. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учеб. пособ. / В. С. Лазарев. – Москва : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1975. – 234 с.
7. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

**Меркулова Н. В., Панасенко К. А. Социально-педагогические условия формирования толерантности у детей, лишенных родительской опеки**

*В статье раскрыта проблема формирования толерантности у детей, лишенных родительской опеки; проанализированы понятия “толерантность”, “ценности”, “моральные ценности”; отражены интерактивные формы и методы обучения и воспитания детей, лишенных родительской опеки; выделены критерии и показатели, охарактеризованы уровни развития толерантности у детей, лишенных родительской опеки; разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально апробированы социально-педагогические условия формирования толерантности у детей, лишенных родительской опеки, в условиях общеобразовательного учебного заведения.*

**Ключевые слова:** толерантность, ценности, моральные ценности, социально-педагогические условия, дети, лишенные родительской опеки.

**Merkulova N., Panasenko K. Social and Educational Conditions Tolerance in Children Deprived of Parental Care**

*The article deals with the problem of tolerance in children deprived of parental care; analyzed the concept of tolerance, value, moral values; singled out the criteria and indicators Author determined level of tolerance in children deprived of parental care; developed theoretically grounded and experimentally tested social-pedagogical conditions of tolerance in children deprived of parental care, in terms of an educational institution. The study singled out and grounded social and educational conditions of tolerance in children deprived of parental care, in terms of an educational institution, reflecting the totality of the manifestations of the phenomenon, namely the implementation of the humanization of the educational environment; creating a system of tolerance based on altruism and empathy; the accumulation of their own positive experiences in various activities, taking into account the age characteristics of children deprived of parental care; reflexive activation process as the driving force of moral self in the context of child-centered approach to educational work in secondary schools; shaping the content of training based on an innovative orientation; an integrated system of moral and ethical education; interactive learning technologies and education of children deprived of parental care; development of children without parental care, motivation to implement charitable activities.*

*Effective means an act of mercy is a modular approach to content and organization of education of children deprived of parental care. In the course of scientific research is important to emphasize that the formation of tolerance in children deprived of parental care, requires social workers perform a variety of actions that initially understood in the mind and then implemented. In our view, social pedagogues act both as actors and as performers. As subjects of social pedagogues in the formation of tolerance in children deprived of parental care, can perform the following functions: analysis, planning, organization, control, planning, motivation, evaluation, communication. To implement these functions, social educators have the necessary tools and are able to apply these methods in practice. Taking into account the multidimensional approach to the development of tolerance to children deprived of parental care, we note that the acquisition of skills for practical use values of tolerance must use innovative teaching technologies.*

*Consequently, social-pedagogical conditions of efficiency of formation and development of tolerance in children deprived of parental care, serve as factors that optimize cognitive activity, creative thinking and moral sense of children.*

**Key words:** tolerance, values, moral values, social and educational conditions for children deprived of parental care.

УДК 353:[37.014.5:796.011.1]:005.3(045)

**О. М. МОЗОЛЕВ**кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ВЗАЄМОДІЇ  
ОРГАНІВ УПРАВЛІННЯ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ  
З РОЗВИТКУ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ**

*У статті проаналізовано польський досвід взаємодії органів управління з громадськими організаціями з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту. Визначено, що в основі успіху польської системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту є чітка стратегія розвитку на державному, регіональному та місцевому рівнях. З'ясовано, що управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на встановленні зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу та органами управління освітою. Встановлено, що вивчення передового досвіду управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі відбувається на прикладах добрих практик, які розповсюджуються серед територіальних громад і закладів освіти. Розкрито зміст процесу взаємодії органів управління з громадськими організаціями щодо впровадження запропонованих автором напрямів розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.*

**Ключові слова:** управління, імплементація, розвиток, досвід, освіта, фізична культура.

У сучасних умовах розвитку суспільства взаємодія органів управління з громадськими організаціями розглядають як основу демократичного державного управління, як цілісний управлінський механізм, спрямований на врахування різних соціально-економічних інтересів громадян. Серед завдань, що стоять перед державними органами влади, є постійна співпраця з громадськими організаціями та органами місцевого самоврядування. За допомогою громадських організацій державні органи влади можуть розробляти та ухвалювати більш ефективні та результативні рішення завдяки глибшому й ширшому розумінню існуючих проблем і питань, що необхідно вирішувати в соціальній сфері, зокрема й у сфері фізичної культури і спорту.

Польський досвід розвитку освіти розглядали Ф. Андрушкевич, А. Василюк, О. Вахріна, Я. Гречка, Л. Гриневич, І. Даценко, О. Карпенко, М. Карпуленко, Т. Марешь, В. Павленко, Ю. Соколович-Алтуніна, Р. Шиян, Н. Яковець та ін. Проблеми навчання молоді фізичній культурі і спорту в закладах освіти Польщі досліджували в своїх працях С. Вавренюк, Е. Вільчковський, Р. Гах, В. Лишевська, А. Мандюк, В. Пасічник, Л. Сергієнко та ін. Інноваційний розвиток фізичної культури і спорту в закладах освіти Польщі аналізували Н. Долгова, А. Кошура, Г. Ніколаї та ін.

Разом з тим, питання імплементації польського досвіду управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту не знайшли необхідного відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

*Метою статті* є аналіз польського досвіду взаємодії державних органів управління з громадськими організаціями з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Взаємодія органів управління з громадськими організаціями – це багатofункціональна система з організації, налагодження та регулювання відносин суб'єктів управління з громадськістю, головними завданнями якої є врахування громадської думки в прийнятті управлінських рішень, забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів суспільного життя. В основі успішного функціонування зв'язків з громадськістю лежить зворотний зв'язок. Завдяки йому стає можливим отримання необхідної інформації щодо своєчасності та доцільності прийнятих управлінських рішень, сприйняття їх суспільством, що в результаті впливає на їх ефективність та результативність.

Громадські організації є одним із основних суб'єктів впливу громадськості на освітню сферу, оскільки вони є виразниками всього розмаїття суспільних інтересів і, свого роду, проміжною ланкою між громадянином та владою [2]. Умовою ефективного управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту є взаємодія органів державної влади з органами громадського самоврядування, які мають право вносити пропозиції щодо формування державної освітньої політики, вирішувати питання навчально-виховної, науково-дослідницької, методичної, фінансово-економічної, фізкультурно-спортивної та оздоровчо-рекреаційної діяльності закладів освіти.

Розвиток освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі є однією з функцій громадських освітніх організацій, якими є: Державна рада освіти, Головна рада вищої освіти, воєводська рада освіти, рада освіти місцевого самоврядування, рада закладу освіти, сенат (у ВНЗ), батьківська рада, учнівське (студентське) самоврядування. Спортивні клуби є найбільш потужними та масовими громадськими організаціями з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі. Вони об'єднані в асоціацію PZS – Польський спортивний союз, до якої входять Шкільний спортивний союз (SZS), основу якого становлять учнівські спортивні клуби закладів середньої освіти (UKS), та Академічний спортивний союз (AZS), до складу якого входять спортивні клуби закладів вищої освіти [1].

Вивчення польського досвіду взаємодії органів влади з громадськими організаціями освітньої та фізкультурно-спортивної спрямованості є важливим для України, оскільки за останнє десятиріччя плідна співпраця громадських організацій з державними органами управління у сфері освіти та фізичної культури і спорту Польщі дала вагомі результати в різних напрямках діяльності. Так, розвиток системи освіти, як державної, так і приватної форм власності, сприяв зростанню її привабливості на міжнародному рівні, що виразилося в значному збільшенні кількості закладів освіти та осіб, які там навчаються, відповідному розвитку інфраструктури цих закладів, у тому числі й у сфері фізичної культури і спорту. Вагомі успіхи польських спортсменів на міжнародній арені (чемпіони світу з волейболу, гандболу, легкої атлетики, плавання, спідвею, лижних гонок тощо) свід-

чать про результативність діяльності системи спорту вищих досягнень та дитячо-юнацького спорту, її привабливість для населення країни. Значну увагу органи влади приділяють сучасному облаштуванню місць відпочинку та масових занять спортом, розвитку інфраструктури для активного фізичного відновлення. Ця діяльність місцевих органів влади ґрунтується на врахуванні думок громади щодо місць розташування спортивних об'єктів, рівня їх обладнання, можливості доступу до них широких верств населення. Саме процес взаємодії державних органів влади Польщі з громадськими організаціями освітньої та фізкультурно-спортивної спрямованості дає можливість з успіхом вирішувати проблеми розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

В основі успіху польської системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту є чітка стратегія розвитку на державному, регіональному та місцевому рівнях. Стратегія розвитку – це, насамперед, не політичний, а економічний документ, який максимально враховує потенційні можливості природних, соціальних і господарських особливостей тих чи інших територій, визначає пріоритети діяльності державних органів влади, місцевого самоврядування та громадських організацій. Економічні відносини між державними органами влади та суспільними організаціями у сфері фізичної культури і спорту в Польщі мають обмежений характер. Центральні та регіональні органи влади беруть участь у дофінансуванні розвитку спортивної інфраструктури, підтримці нових освітніх, фізкультурно-оздоровчих та спортивних проєктів, організації спортивно-масових заходів державного, регіонального та місцевого значення. Процес дофінансування відбувається за поданням місцевих органів влади, які, відповідно, ґрунтуються на пропозиціях громадських організацій. Завданням громадських організацій є контроль за цільовим використанням наданих коштів і матеріальних засобів, взаємодія з органами влади щодо якості проведення затверджених заходів з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту та аналіз результатів діяльності виконавців зазначених проєктів

Вивчення передового досвіду управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі відбувається на прикладах добрих практик, які розповсюджуються серед територіальних громад і закладів освіти. Кожне воєводство Республіки Польща повинно мати декілька прикладів добрих практик, які відповідають таким критеріям: висока результативність і ефективність педагогічної діяльності; оптимальне витрачання сил і засобів для досягнення позитивних результатів; стабільність отриманих результатів, новизна та інноваційні підходи; актуальність і перспективність; наукова обґрунтованість; відповідність сучасним досягненням педагогіки, теорії та методиці фізичної культури; врахування місцевих освітніх потреб і традицій. Узагальнення та розповсюдження прикладів добрих практик для дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл покладається на місцеві та регіональні громадські організації, а саме на воєводську раду освіти та раду освіти місцевого самоврядування. Для ВНЗ

вимоги до розробки й упровадження добрих практик визначає кодекс “Добрі практики у вищих навчальних закладах”, розроблений Комітетом доброї практики, що діє при Фонді ректорів Польщі [4]. Приклади добрих практик включають різні напрями освітнього процесу, в тому числі з питань збереження здоров’я, розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту, популяризації здорового способу життя.

Успіх польської системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на встановленні зворотного зв’язку між суб’єктами освітнього процесу – органами управління (регіонального, місцевого рівня, окремо взятого закладу освіти) та тими, хто навчається; між органами управління та батьками учнів; між органами управління та викладачами; між органами управління та громадськими організаціями у сфері освіти й фізичної культури і спорту. Аналіз запитів громади щодо організації освітнього процесу та розвитку фізичної культури і спорту відбувається шляхом систематичного соціологічного опитування, яке здійснюють і органи управління освітою, і громадські організації. Варто зауважити, що громадські організації (рада закладу освіти, батьківська рада, учнівське (студентське) самоврядування), на відміну від органів управління освітою, можуть здійснювати соціологічні опитування зі значно ширшого кола питань. Відповідно до розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту до них можна зарахувати: рівень задоволеності організації освітнього процесу у сфері фізичної культури і спорту; встановлення пріоритетних напрямів розвитку фізичної культури і спорту; необхідність розбудови спортивної інфраструктури, придбання спортивного інвентаря та обладнання; визначення необхідності в запрошенні відповідних кваліфікованих фахівців тощо. Результати соціологічного опитування розглядають на засіданні ради закладу освіти та за підсумками його обговорення приймають відповідні рішення, які є обов’язковими до виконання органом управління освітою.

Безумовно, викликає інтерес організація взаємодії місцевих органів влади, закладів освіти Польщі з громадськими організаціями з питань навчання молоді дотримання принципів олімпійського виховання й використання правил “Fair play”. На сучасному етапі розвитку освіти польські науковці [3] розглядають олімпійське виховання й використання правил “Fair play” як окремий напрям педагогічних досліджень. Він включає не лише дотримання правил чесної гри під час проведення змагань, а розглядається значно ширше – як процес навчання та виховання молоді на основі правил поведінки в повсякденному житті. Процес навчання й виховання здійснюють не лише заклади освіти, а й, насамперед, громадські організації PZS, SZS, UKS, AZS. Саме вони організують освітній процес у сфері фізичної культури і спорту серед найбільш активної частини молоді, який включає: виховання культури поведінки спортсменів (повага до супротивника, збереження його здоров’я й гідності, надання допомоги супротивнику в разі потреби); виховання культури поведінки вболівальників (уміння гідно

сприймати перемоги та поразки улюбленої команди, шанобливе ставлення до супротивника, прагнення уникати конфліктних ситуацій, контроль емоційного стану та поведінки), об'єктивного погляду на роботу суддівської бригади (повага до роботи суддів, уникнення образ, розуміння вимушених помилок); навчання молоді шанобливого ставлення до оточуючих, поваги до інших думок, співчуття та надання допомоги, уникнення образ і неповаги до інших. Таким чином, процес взаємодії місцевих органів влади, закладів освіти та громадських організацій полягає в систематичному та цілеспрямованому впливі на молодь з метою формування в неї загальноприйнятних норм поведінки засобами освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Ще одним важливим напрямом взаємодії місцевих органів влади, закладів освіти з громадськими організаціями PZS, SZS, UKS, AZS в Польщі є організація дозвілля молоді під час зимового та літнього відпочинку. Зміст цієї роботи спрямований на розвиток пізнавальної активності молоді, формування в неї ціннісних орієнтацій, соціально-культурний розвиток особистості та включає: патріотичне виховання, проведення розвивальних, туристичних, рекреаційних, оздоровчих, спортивних і розважальних заходів. Взаємодія органів влади, закладів освіти з громадськими організаціями полягає в створенні необхідних умов проведення цих заходів, організації табірних зборів та місць відпочинку таким чином, щоб, з одного боку, реалізувати поставлені освітньо-виховні завдання, а з іншого – створити нові яскраві уявлення про культуру дозвілля, сприяти згуртованості в колективі, розкривати потенційні можливості молоді.

**Висновки.** Представлений польський досвід взаємодії органів управління освітою з громадськими організаціями може бути гарним прикладом для України, імплементація якого сприятиме розбудові системи освіти у сфері фізичної культури і спорту.

#### **Список використаної літератури**

1. Мозолев О. М. Організаційно-змістові основи діяльності державних органів влади з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі / О. М. Мозолев // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – № 1 (55). – С. 396–404.
2. Проненко Л. Механізм залучення громадських організацій до розвитку освітньої сфери / Л. Проненко // Вісн. НАДУ. – 2005. – № 4. – С. 221–226.
3. Czechowski M. Fair Play w sporcie i zyciu mlodziezy / M. Czechowski, A. Dabrowska. – Warszawa : ESCRELLA, 2011. – Zeszyt № 1. – 84 s.
4. Dobre praktyki w szkołach wyższych : Kodeks / Komitet Dobrych Praktyk KRASP, opracowanego przez Fundację Rektorów Polskich i uchwalonego przez Zgromadzenie Plenarne KRASP 26.04.2007 r. – Krakow : Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007. – 16 s.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

**Мозолев А. М. Имплементация польского опыта взаимодействия органов управления с общественными организациями по развитию образования в сфере физической культуры и спорта**

*В статье проанализирован польский опыт взаимодействия органов управления с общественными организациями по развитию образования в сфере физической культуры и спорта. Определено, что в основе успеха польской системы управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта есть четкая стратегия развития на государственном, региональном и местном уровнях. Выяснено, что управление развитием образования в сфере физической культуры и спорта основывается на установлении обратной связи между субъектами образовательного процесса и органами управления образованием. Установлено, что изучение передового опыта управления развитием образования в сфере физической культуры и спорта в Польше происходит на примерах хороших практик, которые распространяются среди территориальных общественных организаций и учреждений образования. Раскрыто содержание процесса взаимодействия органов управления с общественными организациями по внедрению предложенных автором направлений развития образования в сфере физической культуры и спорта.*

**Ключевые слова:** управление, имплементация, развитие, опыт, образование, физическая культура.

**Mozolev O. Implementation of the Polish Experience in Interaction of the Management Bodies with Civil Organizations on the Development of Education in the Sphere of Physical Culture and Sport**

*The article deals with the polish experience of interaction of the management bodies with civil organizations on the development of education in the sphere of physical culture and sport. The list of civil organizations of educational, physical and culture and sport directions has been established, the concept of their interaction with the Education Department has been revealed.*

*It is defined that based on the success of the Polish system of management of development of education in the sphere of physical culture and sport is a clear strategy of development on a national, regional and local levels. Development strategy is first of all an economic document, which takes into account the maximum potential of the natural, social and economic features of particular areas, defines the priorities of State Government bodies, local self-government bodies and civil organizations. It is found that the management of development of education in the sphere of physical culture and sport is based on the setting of the feedback between the subjects of the educational process, namely between the Education Department and those who studies; between the administration and parents; between the administration and teachers; between administration and civil organisations in the field of education and physical culture and sport. It is found that the study of the best practice of management of development of education in the sphere of physical culture and sport in Poland takes place on examples of good practices which are distributed among local communities and educational institutions. Revealed the contents of a process of interaction between management bodies with civil organisations for the implementation of the suggested by the author directions in the development of education in the sphere of physical culture and sport.*

**Key words:** management, implementation, development, experience, education, physical education.



УДК 371.7:613.96/.97(045)

**О. О. ПІДМУРНЯК**

доктор медичних наук, доцент

**І. М. ШОРОБУРА**

доктор педагогічних наук, професор

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

*У статті розкрито проблему здорового способу життя студентської молоді, визначено його складові, головні напрями вдосконалення. Зокрема, зауважено на таких складових, як фізична, що включає індивідуальні анатомічні особливості, потреби фізіологічних функцій організму, рівень фізичного розвитку органів та систем. Психічну складову визначено як сферу, до якої входять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини. Розкрито духовну складову, що включає духовний світ особистості, її ментальність, світогляд тощо. Визначено соціальну складову, яка пов'язана з економічними чинниками, стосунками індивіда із соціумом. Акцентовано на основних напрямках покращення здоров'я молоді: активний фізичний розвиток, раціональне харчування, пропаганда здорового способу життя тощо.*

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, студентська молодь, складові здорового способу життя, формування здорового способу життя.

У сучасному суспільстві здоров'я особистості визначається як найвища людська цінність, оскільки воно є головним показником його цивілізованості. Важливою проблемою сьогодення є збереження та зміцнення здоров'я молоді. Збереження здоров'я людини залежить, насамперед, від здорового способу життя, правильного харчування тощо. Навчити молодь зміцнювати своє здоров'я – одна з важливих проблем сучасного вищого навчального закладу. Проблема здоров'я молоді зумовлена також і різким погіршенням стану її психічного й фізичного розвитку, працездатності, появою різних захворювань, які раніше не були характерними для цього віку (вегето-судинні дистонії, гіпертонії, гастрити, діабет тощо). Важливо підтримати фізично, психічно і морально здорове покоління, сформувати активну, духовно багату особистість, здатну всебічно розвиватися та вдосконалюватися в різних напрямках упродовж усього життя.

Сучасна система освіти потребує переосмислення навчально-виховного процесу, зміни ставлення до здоров'я кожного студента під час проведення занять. Сьогодні існує протиріччя між досягненнями в галузі навчання молоді та втратою її здоров'я. Важливим є визначення основних напрямів покращення стану здоров'я студентів, розробка програм, які становитимуть цілісну систему організації педагогічних технологій, зокрема й здоров'язберігаючих, що сприятимуть створенню сприятливих умов для всебічного розвитку особистості та свідомого розуміння нею цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих [3].

Проблему збереження та зміцнення здоров'я особистості широко висвітлено в працях медиків, психологів, соціологів (Г. Апанасенко, М. Ві-

ленський, О. Газман, Г. Зайцев, В. Клімова, В. Петленко, С. Свириденко, Т. Сущенко, Г. Царегородцев та ін.). До вивчення основ здоров'язберігаючого виховання звертаються такі вчені, як: І. Брехман, В. Горашук, О. Дубогай, В. Лозинський, З. Малькова, В. Оржеховська, М. Таланчук, Л. Татарнікова. У працях Л. Заплатнікова, М. Гриньової, С. Кириленка, Л. Пономарьової, Б. Шияна розкрито зміст й організація оздоровчої освіти та виховання студентів.

**Мета статті** – розкрити проблему здорового способу життя молоді, визначити його складові, головні напрями вдосконалення.

Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери або складові – фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, вони тісно взаємопов'язані й саме разом, у сукупності визначають стан здоров'я людини. Для зручності вивчення, полегшення методології дослідження феномена здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я. Цей принцип диференціації був закладений у групування індикаторів опитування з урахуванням змісту кожної сфери.

До сфери фізичного здоров'я включають індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, перебігу фізіологічних функцій організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму. До сфери психічного здоров'я зараховують індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. Усі ці складові та чинники зумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, ймовірність стресів, афектів. Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, зокрема складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це зумовлює стан духовного здоров'я індивіда. Соціальне здоров'я пов'язано з економічними чинниками, стосунками індивіда із структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, з якими створюються соціальні зв'язки; воно включає працю, відпочинок, побут, соціальний захист, охорону здоров'я, безпеку існування тощо. Впливають міжжетнічні стосунки, вагомість різниці в прибутках різних соціальних прошарків суспільства, рівень матеріального виробництва, техніки й технологій, їх суперечливий вплив на здоров'я загалом. Саме вони створюють відчуття соціальної захищеності (або незахищеності), що суттєво позначається на здоров'ї людини. Соціальне здоров'я детерміноване характером і рівнем розвитку головних сфер

суспільного життя в певному середовищі – економічному, політичному, соціальному, духовному [1].

Зазначимо, що складовими здорового способу життя є: харчування (в тому числі якісна питна вода, вітаміни, мікроелементи, протеїни, жири, вуглеводи, спеціальні продукти та харчові добавки), побут (житло, відпочинок, рівень психічної та фізичної безпеки), умови праці (безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку), рухова активність (фізична культура та спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень) [6].

Сьогодні людина позбавлена рухової активності. Основна частина фізичних навантажень припадає на фізичну культуру та спорт, на який можливості, часу, сил, бажання тощо не вистачає. Звідси і хвороби, і ожиріння та інші недуги.

У районі з екологічними проблемами підтримка здоров'я має першочерговий характер. На стан здоров'я людини впливає екологічна ситуація, якість харчування і наявність благополучних природних умов.

Здоровий спосіб життя можна охарактеризувати як активну діяльність людей, що спрямована на збереження та покращення здоров'я. При цьому необхідно врахувати, що здоровий спосіб життя людини та сім'ї не складається сам по собі, а формується протягом життя цілеспрямовано та постійно [3].

Формування здорового способу життя є чинником первинної профілактики в зміцненні здоров'я населення через зміну стилю та укладу життя, його оздоровлення з використанням гігієнічних знань у боротьбі зі шкідливими звичками, гіподинамією та подоланням неблагополучних ситуацій. Здоровий спосіб життя – це, передусім, діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують надані їм можливості в інтересах здоров'я, гармонійного, фізичного та духовного розвитку людини.

Під здоровим способом життя треба розуміти типові форми та способи повсякденної життєдіяльності людини, які зміцнюють і вдосконалюють резервні можливості організму, тим самим забезпечуючи успішне виконання своїх соціальних і професійних функцій незалежно від політичних, економічних і соціально-психологічних ситуацій [2].

Педагогічна наука досліджує проблему формування й дотримання здорового способу життя, в практичній реалізації якого існує чимало недоліків.

У країні погіршується стан здоров'я молоді, що пояснюється недооцінкою значення проблеми на загальнодержавному рівні, в сім'ї, навчальних закладах. Обмежені можливості для формування здорового способу життя засобами фізичної культури та спорту. Низький рівень знань людей щодо зміцнення та збереження здоров'я, ролі при цьому здорового способу життя. Погіршується екологія середовища, зростає рівень залежності людей від алкоголю, паління, вживання наркотиків. Порушується єдність під-

ходів до вирішення цієї проблеми сім'єю, навчальними закладами, державними та громадськими організаціями, трудовими колективами, що є особливо небезпечним для виховання молоді [5].

Покращення здоров'я пов'язане, насамперед, зі свідомою, розумною роботою самої людини з укріплення, відновлення та розвитку життєвих ресурсів організму. Важливим кроком для цього є формування мотивації молоді до збереження власного здоров'я, виховання почуття відповідальності за нього. Активний фізичний розвиток, рухова активність, раціональне харчування, духовний розвиток у поєднанні зі сприятливим соціальним середовищем є передумовою та основою здоров'я [4].

Наступним кроком має стати поширення знань щодо формування здорового способу життя в молодіжному середовищі. Це потрібно робити, насамперед, через переорієнтацію системи пропаганди із вивчення впливу негативних факторів поведінки на демонстрацію переваг, які забезпечує здоровий спосіб життя. Ще одним кроком має стати засвоєння цих знань і необхідних навичок, що уможливить свідоме ставлення молоді до власного здоров'я та до здоров'я людей із соціального оточення.

Донедавна профілактика соціально негативних явищ полягала в передаванні молоді спеціалістами інформації та певних знань. Світовий досвід свідчить, що в пропаганді здорового способу життя більш ефективним є поширення серед молоді соціально значущої інформації серед своїх однолітків, оскільки саме особистісний приклад ровесників може бути не тільки зразком для позитивної поведінки, а й формувати новий стиль молодіжної поведінки. Для великої кількості молоді чи не єдиним і найбільш авторитетним джерелом інформації є найближче молодіжне оточення. Наступна перевага – зручність і відвертість спілкування [6].

Ефективним у пропаганді здорового способу життя виявляється вплив людей, яким вдалося подолати шкідливі звички. Йдеться про взаємодопомогу, наприклад, робота групи анонімних алкоголіків, колишніх наркоманів тощо.

Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі, формування здорового способу життя є надзвичайно важливою роботою. Вона не може бути виконана за один, два чи більше етапів. Держава, яка не вкладає кошти в профілактику негативних проявів і формування принципів здорового способу життя, витрачає потім значно більше коштів на лікування нації. Завдання держави – створити умови для позитивного свідомого вибору засад саме здорового способу життя кожній людині, кожному своєму громадянину [7].

**Висновки.** Системний підхід до вирішення проблеми підтримання здоров'я населення означає залучення до вирішення означеної потреби не лише галузі охорони здоров'я, а й освіти, культури, соціальної роботи тощо. У нашому суспільстві існує гостра соціальна проблема, пов'язана з українським рівнем здоров'я української молоді, що потребує детального аналізу його стану, розроблення нових підходів до формування ціннісних

орієнтацій молоді щодо здоров'я. Головним чинником, що передусім зумовлює стан здоров'я, є спосіб життя. Перспектива покращення здоров'я молоді насамперед пов'язана із системною діяльністю щодо формування здорового способу життя, що є набагато ефективнішою й економічно доцільнішою стратегією, ніж постійне збільшення витрат на лікування наслідків нездорового способу життя.

Перспективи подальших розвідок щодо формування здорового способу життя студентської молоді ми вбачаємо в розробці проекту щодо реалізації цієї проблеми у вищих навчальних закладах, нових підходів до формування ціннісних орієнтацій студентів щодо здоров'я тощо.

#### Список використаної літератури

1. Жилка Н. Стан репродуктивного здоров'я в Україні (медико-демографічний огляд) / Н. Жилка, Т. Іркіна, В. Тешенко. – Київ : Міністерство охорони здоров'я України, НАН, 2001. – 68 с.
2. Вакуленко О. Позитивний досвід діяльності з формування здорового способу життя [Електронний ресурс] / О. Вакуленко, Н. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Режим доступу: <http://www.health.gov.ua/Publ/conf.nsf/0/b993ce66e72733f3c2256ddc003bfd53?OpenDocument>.
3. Романова Н. Ф. Формування здорового способу життя як сучасна стратегія протидії соціально небезпечним хворобам серед дітей та молоді: монографія / Н. Ф. Романова // Протидія соціально небезпечним хворобам: вивчення українського досвіду / за ред. Т. В. Семигіної. – Київ : Пульсари, 2010. – С. 39–48.
4. Яременко О. О. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства / О. О. Яременко, О. В. Вакуленко, Ю. М. Галустьян та ін. – Київ : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, Укр. ін-т соц. дослідж., 2004. – 164 с.
5. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів : метод. посіб. / О. Д. Дубогай та ін. – Київ : Оріони, 2001. – 152 с.
6. Заплатников Л. Т. Проблеми валеології й гігієни в педагогіці: прошле, настоящее, будущее / Л. Т. Заплатников. – Донецк : КИТИС, 1998. – 228 с.
7. Лозинський В. Техніки збереження здоров'я / В. Лозинський. – Київ : Главник, 2008. – 160 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.*

---

#### **Подмурняк О. О., Шоробура И. М. Формирование здорового образа жизни молодежи**

*В статье раскрыта проблема здорового образа жизни студенческой молодежи, определены его составляющие, главные направления совершенствования. В частности, обращено внимание на такие составляющие, как физическая, которая включает индивидуальные анатомические особенности, потребности физиологических функций организма, уровень физического развития органов и систем. Психическая составляющая определена как сфера, в которую входят индивидуальные особенности психических процессов и свойств человека. Раскрыта духовная составная, которая включает духовный мир личности, ее ментальность, мировоззрение и т.п. Определена социальная составляющая, которая связана с экономическими факторами, отношениями индивида с социумом. Акцентировано на основных направлениях улучшения здоровья молодежи: активное физическое развитие, рациональное питание, пропаганда здорового образа жизни и др.*

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, студенческая молодежь, составляющие здорового образа жизни, формирование здорового образа жизни.*

**Pidmurniak O., Shorobura I. Formation of Healthy Lifestyle of Young People**

*The article reveals the problem of healthy lifestyle of students, identifies its components, main directions of improvement. In particular, the attention is drawn to such components as physical, including individual anatomical peculiarities, needs of physiological functions of the organism, the level of physical development of organs and systems. The mental component is defined as the area that includes the individual peculiarities of psychic processes and properties of a person. Also the spiritual component that includes spiritual world of the person, mentality, world-view, etc. has been revealed. Social component, which is associated with economic factors, relations of the individual with the society has been determined as well. The article focuses on the main directions of improving the health of young people, in particular active physical development, sensible nutrition, promoting healthy lifestyle, etc. The systematic approach to the problem of maintaining the health of the population means involvement to the decision of the mentioned problem of not only the sphere of the healthcare, but also education, culture, social work etc. In our society there is an acute social problem, connected with extremely low level of health of Ukrainian youth, which requires detailed analysis of its condition, development of new approaches to the formation of value orientations of young people to their health. The main factor that most determines the health condition, is lifestyle. The prospect of improving the health of young people has more to do with the system activity as for the formation of healthy lifestyle, which is much more efficient and cost-effective strategy than the constant increase of the expenses for treatment of consequences of an unhealthy lifestyle.*

**Key words:** *healthy lifestyle, students, components of healthy lifestyle, healthy lifestyle forming.*

УДК 372.881.161.1:004

**Я. І. ПРОСКУРКІНА**кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Київський національний університет ім. Тараса Шевченка**ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

*У статті розглянуто основні напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні російської мови як іноземної, а саме: інтернет-ресурси, мультимедійні дидактичні презентації, комп'ютерні навчальні програми. Акцентовано на уточненні змістовних характеристик інформаційно-комунікаційних технологій, які найчастіше використовують викладачі в навчанні російської мови як іноземної. Подано аналітичний огляд електронних навчальних ресурсів з російської мови як іноземної. Проведено аналіз основних переваг і недоліків використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні російської мови як іноземної.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, російська мова як іноземна, викладання російської мови як іноземної, електронні навчальні ресурси, інтернет-ресурси, мультимедіа, мультимедійні дидактичні презентації, комп'ютерні навчальні програми.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології є окремим лінгводидактичним напрямом, який, завдяки тенденціям глобалізації світового інформаційного простору й переходу до інформаційного суспільства, інтенсивно розвивається. Очевидно, що сучасний викладач мови повинен усвідомлювати роль комп'ютерних технологій у процесі мовної освіти й бути готовим до їх упровадження в навчальний процес для вирішення практичних завдань. Сучасні педагогічні дослідження доводять, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні мови, зокрема викладанні російської як іноземної, не тільки полегшує доступ до інформації, відкриває можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації, а й дає змогу повному організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання.

Питанням упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвячено низку сучасних наукових досліджень. Зокрема, проблема інформатизації освіти знаходить відображення в працях В. Бикова, Р. Гуревича, В. Кухаренка, В. Лугового, В. Олійника, В. Редько, О. Співаковського, Н. Талізної. Аналіз наукових праць доводить, що переважно автори зорієнтовані на дослідження моделей інформаційно-комунікаційних технологій у початковому процесі, форм, методів і засобів їх використання, тобто на операційні компоненти. Усі дослідження вказують на перспективність використання ІКТ у навчальному процесі.

Водночас недостатньо уваги приділяють питанню доцільності та реальної педагогічної ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні мови, зокрема російської мови як іноземної.

*Метою статті* є аналіз переваг і недоліків використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні російської мови як іноземної.

В узагальненому контексті під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміють “сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності” [9, с. 29].

Аналіз педагогічного досвіду показує, що можна виділити три основні та найбільш поширені напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні мов: інтернет-ресурси, мультимедійні дидактичні презентації, комп’ютерні навчальні програми. Розкриємо сутнісні характеристики цих напрямів.

*Інтернет* є багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів. У навчальному процесі Інтернет використовують як пріоритетне інформативне джерело та спосіб телекомунікації. Інформаційні ресурси Інтернету містять текстовий, аудіо- й відеоматеріал за різноманітною тематикою, який можна використовувати для розвитку фонетичних, граматичних, лексичних навичок і вмінь, перевірки знань. Постійно створюють нові сайти, які умовно можна поділити на автентичні й створені фахівцями в галузі викладання мов, зокрема освітні ресурсні центри для тих, хто вивчає російську мову як іноземну: Russian Language Mentor [12] – ресурс для іноземних студентів з навчальними матеріалами з граматики російської мови, літератури та культури, також там подано тренувальні матеріали з різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання); Master Russian [10] – освітній портал, на якому представлені різні типи мережевих навчальних ресурсів з російської мови як іноземної для початкового, середнього та просунутого етапів, також є навчальні матеріали з граматики, лексики й фонетики зі звуковим супроводом; Russian resources [13] – американський ресурс, що містить ілюстративні матеріали з російського мистецтва (архітектура, іконопис), мережеві тренажери з граматики, кросворди тощо.

Безмежність і постійне оновлення ресурсів Інтернету вимагають від студентів сформованості навичок цілеспрямованого відбору іншомовної інформації. У науково-педагогічній літературі існують дослідження, які описують досвід роботи з автентичними матеріалами довідково-інформаційного характеру на заняттях з іноземними студентами (Т. Байер, А. Богомол, Т. Домбровський, Л. Шіпелевич).

До форм телекомунікації належать: електронна пошта, чати, форуми, відео-, веб-конференції, а також соціальні мережі. До найбільш відомих можна зарахувати Interpals, livemocha, Italki.

Значною перевагою використання ресурсів Інтернету є розвиток міжкультурної компетенції, визначення шляхів взаємодії з різними культурами, необхідних для досягнення взаєморозуміння і плідного співробітництва при безпосередньому спілкуванні.



*Мультимедійні дидактичні презентації.* Під мультимедіа розуміють “сукупність комп’ютерних технологій, які одночасно використовують кілька видів інформації: графіку, текст, відео, фотографію, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід” [4, с. 100]. Серед мультимедіа важливе місце посідають мультимедійні презентації. Мультимедійна форма дає можливість подавати матеріал як структуровану систему яскравих опорних образів в алгоритмічному порядку. Використання мультимедійних презентацій у процесі навчання мови сприяє підвищенню якісного рівня використання наочності, логізації й структуруванню навчального матеріалу, а отже, зростанню продуктивності заняття.

*Комп’ютерні навчальні програми.* Цей вид інформаційно-комунікаційних технологій може як бути інтегрований безпосередньо в хід уроку, так і використовуватися учнями для самостійної мовної підготовки. Сьогодні кількість цих програм постійно зростає. Так, створені комп’ютерні навчальні програми, які допомагають при навчанні фонетиці та формуванню артикуляції, відпрацюванні граматичних навичок, зокрема: “Русский без акцента!” [7], курс тренувальних вправ “Русский для всех. 1000 заданий” [8], комп’ютерний і мережевий підручник “Вперед” [2], on-line початковий курс “Время говорить по-русски” [3]. Також відзначимо такі інтернет-ресурси: курс “Голос” [11], мережевий підручник “Старт” 1 і 2 [6] і web-версію навчального комплексу “Владимир” [1]. При порівнянні друкованих навчальних посібників, аудіо- та відеокурсів і комп’ютерних навчальних матеріалів, насамперед, треба зазначити певні технологічні та методичні переваги останніх: індивідуалізація навчання; самостійна мовна підготовка, оперування великими обсягами інформації; комплексний вплив на різні канали сприйняття інформації, необмежена кількість звернень до завдань тощо.

Окреслені види інформаційно-комунікаційних технологій дають змогу сформулювати їх переваги й недоліки в навчанні мов. Насамперед, розглянемо деякі очевидні переваги інформаційно-комунікаційних технологій. По-перше, інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати в навчанні мов як засіб демонстрації тематичного матеріалу. По-друге, різноманітність ресурсів, таких як спеціальні програми навчання мовам, а також автентичний матеріал, дає можливість використовувати їх у готовому вигляді або адаптувати до конкретних навчальних завдань. Також це сприяє мотивації та підвищенню інтересу студентів до навчання завдяки новизні роботи, надає можливість працювати над мовою в зручному для студентів темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню мовою. Нарешті, інформаційно-комунікаційні технології можна використовувати як засіб здійснення контролю в навчанні іноземним мовам (тестові завдання, навчальні програми-тренажери).

Проте, не зважаючи на зазначені переваги, існують певні недоліки інформаційно-комунікаційних технологій, на яких також варто акцентувати.

Сьогодні застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках стає не стільки популярним, скільки престижним. Викладачі намага-

ються на відкритих уроках, а також під час проходження атестації акцентувати на своєму високому рівні володіння ПК, що часто не відповідає дійсності. Треба визнати, що, по-перше, не всі викладачі володіють достатнім рівнем комп'ютерної грамотності для створення дійсно якісних оригінальних навчальних комп'ютерних продуктів. По-друге, створення дійсно якісних інформаційно-комунікаційних продуктів потребує багато часу, а через надмірну завантаженість часто у викладачів просто не вистачає на це часу. В результаті відчувається нестача методичних розробок з навчання РМІ з використанням ІКТ. Варто визнати й відсутність інформаційно-навчального середовища, технічного забезпечення, доступу до Інтернету у вищих навчальних закладах, а також проблему забезпечення комп'ютерної безпеки навчального процесу.

Зазначимо, що не існує об'єктивних досліджень, які б свідчили на користь однозначної ефективності уроків, повністю побудованих на основі ІКТ. Досвід свідчить, що інколи можна спостерігати зворотний зв'язок, а саме: через надмірне застосування інформаційно-комунікаційних засобів у студентів може знижуватися концентрація навчальної уваги. Замість усвідомлення та осмислення нового матеріалу студенти часто відволікаються й звертають увагу на ефекти інформаційно-комунікаційних технологій, на форму презентації матеріалу, а не на його зміст. Тобто надмірне захоплення інформаційно-комунікаційними технологіями дезорганізує учнів. З'ясовано, що для різних предметів і навіть для різних викладачів показник засвоєності матеріалу ІКТ уроків може сильно відрізнятися. Доведено, що для гуманітарних предметів підвищення рівня засвоєння матеріалу становить не більше 20%, а досягти цього можна при 20–25% уроків з використанням ІКТ. Для “мовних” предметів надмірна перевантаженість такими уроками навіть шкідлива: втрачається час для відпрацювання навичок мовленнєвого спілкування. Застосування ІКТ під час занять не може бути тривалим, оскільки обривається контакт між студентом і викладачем, унеможлиблюється особисте спілкування зі студентами, створення сприятливої емоційної атмосфери на занятті. А також існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на заняттях, викладач перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів [5, с. 153].

Через це використання інформаційно-комунікаційних технологій має бути продуманим і обґрунтованим. Застосовуючи комп'ютерні технології, завжди необхідно зіставляти їх з традиційними засобами, дотримуватися принципів методичної доцільності та обґрунтованості.

**Висновки.** Підсумовуючи розглянутий вище матеріал, можна зробити висновок, що впровадження засобів ІКТ при викладанні російської мови як іноземної дає значні можливості для підвищення мотивації навчання, якості навчального процесу й рівня засвоєння знань. Водночас постають певні проблеми, а саме: готовність викладачів до застосування ІКТ у навчанні; технічне забезпечення університетів; проблема оптимальності застосування ІКТ для ефективного навчання; виховна проблема, викликана обмеженістю очного контакту учасників освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо в детальному аналізі контенту інтернет-ресурсів з викладання російської мови як іноземної.

#### Список використаної літератури

1. Владимир : курс русского языка для уровня А2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/book/vladimir/>.
2. Вперед : компьютерный и сетевой учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.langrus.ru/index.php/nashi-proekty/distantionnye-shkoly/312-vfgk-vperjod>.
3. Время говорит по-русски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://speakrussian.cie.ru/time\\_new/rus/](http://speakrussian.cie.ru/time_new/rus/).
4. Кащук С. М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 100–103.
5. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. – Київ : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
6. Начало [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.auburn.edu/~mitrege/russian/exercises/lesson-index.html#1>.
7. Русский без акцента! : справочник-тренажер русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.istrasoft.info/RusMir/download.htm>.
8. Русский для всех. 1000 заданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russkiymir.ru/education2/rki/prog/113795/>.
9. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. [для студ. напряму підгот. “Початкова освіта”] / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.
10. Master Russian [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.masterrussian.com/>.
11. Robin R. Голоса. A Basic Course in Russian [Electronic resource] / R. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina. – Mode of access: <http://www.gwu.edu/~slavic/golosa/>.
12. Russian language mentor [Electronic resource]. – Mode of access: <http://russianmentor.net/>.
13. Russian resources [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.auburn.edu/forlang/russian/>.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

#### **Проскуркина Я. И. Преимущества и недостатки использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка как иностранного**

*В статье рассмотрены основные направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному, а именно: интернет-ресурсы, мультимедийные дидактические презентации, компьютерные обучающие программы. Акцентировано на уточнении содержательных характеристик информационно-коммуникационных технологий, которые наиболее часто используют преподаватели в обучении русскому языку как иностранному. Дан аналитический обзор электронных учебных ресурсов по русскому языку как иностранному. Проанализированы основные преимущества и недостатки использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка как иностранного.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, русский язык как иностранный, преподавание русского языка как иностранного, интернет-ресурсы, мультимедиа, мультимедийные дидактические презентации, компьютерные обучающие программы.*

**Proskurkina I. Advantages and Disadvantages of Using ICT in Teaching Russian as a Foreign Language**

*The article analyzes the basic directions of using information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language, namely: Internet resources, multimedia didactic presentations, computer training programs. The author clarifies the substantive characteristics of information and communication technologies, which are most often used by teachers in teaching Russian as a foreign language. Data show there is a widespread view that information and communication technologies in teaching favors teaching and learning processes. In particular, it shows that the contribution of information and communication technologies to the improvement of teaching and learning processes of Russian as a foreign language that have integrated information and communication technologies as an innovation factor. The author also provides a brief overview of some valuable e-learning resources regarding Russian as a foreign language to help learners augment their study and to help teachers make their subject come alive with helpful materials. Specifically, the author analyzes the main advantages of information and communication technologies integration in the process of teaching Russian as a foreign language, barriers and challenges encountered in the use of information and communication technologies information and communication technologies, factors influencing successful information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language integration, such as: the readiness of teachers to use information and communication technologies in education; technical support of universities, the problem of optimal use of information and communication technologies for effective training, educational problem, caused by the limited eye contact participants in the educational process. Above all, the author recommends careful analysis of specific needs for different educational contexts before deploying information and communication technologies, and advocate conscientious planning at all stages of the introduction and implementation of new technologies. It is suggested that successful implementation of information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language provides significant opportunities to enhance learning motivation, quality of the learning process and learning.*

**Key words:** *information and communication technologies, Russian as a foreign language, Internet resources, multimedia didactic presentations, computer training programs.*

УДК 159.946.4:801.8

Т. М. ПУТІЙ

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті проаналізовано проблему формування читацької компетентності учнів епохи інформаційного суспільства, питання, які епоха цифрових технологій ставить перед ученими-методистами.*

**Ключеві слова:** читання, читацька компетентність, інформаційне суспільство, цифровий користувач.

У перші десятиріччя ХХІ ст. у центрі уваги методичної науки знову опинилася проблема формування читацької компетентності учнів у процесі вивчення літератури в школі. Саме на соціально необхідному рівні читацької компетентності, який забезпечить знання та навички адаптації людини в сучасному різноманітному й рухливому інформаційному середовищі, має базуватися нова освітня парадигма інформаційного суспільства. Термін “інформаційне суспільство” вперше з’явився в 60-ті рр. ХХ ст. Він означає якісно новий етап розвитку людства, в якому будь-яка людина за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій може отримувати, переробляти, розповсюджувати інформацію, а держава забезпечує високий рівень інформатизації всіх галузей [11, с. 131].

Висока мінливість культурної інформації, її значні обсяги, необхідність продукувати та засвоювати нові знання та навички визначають зміну парадигм освіти, яка характеризується переходом від доктринства до проблемної орієнтованості; від стандартизованого монодисциплінарного знання до навичок комбінування відомостей із різних галузей пізнання; від використання знань, отриманих під час навчання, до надбання знань протягом усього життя. Формування нової парадигми освіти повинна забезпечити читацька компетентність, яка відповідає вимогам інформаційного суспільства.

Останнім часом зміщення наукових інтересів у сферу інформаційних технологій залишило на периферії увагу до проблематики читання, до місця писемної та книжної культури в контексті інформаційного суспільства. Тому твердження В. Сухомлинського про те, що “без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці”, що “читання – це найважливіший інструмент навчання”, в епоху цифрових технологій стає ще актуальнішим [14, с. 78].

Аналіз основних теоретичних підходів до означеної проблеми зумовлює актуальність статті, *мета* якої – дослідити проблеми сучасних складових цього феномена та шляхів практичного вирішення питань, пов’язаних із формуванням читацької компетентності учнів інформаційної епохи.

Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного

й діяльнісного підходів, визначені завдання освітньої галузі “Мова та література”: вироблення вмінь орієнтуватися в різноманітній інформації українською та іншими мовами, у світі класичної та масової літератури, користуватися сучасними інформаційними комунікаціями (Інтернетом, системою дистанційного навчання тощо), провадити пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості), застосовувати на практиці здобуті в процесі вивчення мови й літератури знання, набуті вміння та навички. При цьому поняття “компетентність” вживають у значенні “набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці” [7].

Аналіз наукової літератури свідчить, що дефініції поняття “читацька компетентність” знайшли своє висвітлення в працях світових і українських учених. У другій половині ХХ ст. це поняття активно використовують S. Ehlers, J. Grzesik, G. Westhoff, H. Willenberg та ін. За G. Westhoff, “читацька компетентність” – здатність людини розуміти зміст різних за своїм типом, структурою, призначенням текстів; знаходити їх зв’язок із широким контекстом та використовувати для реалізації власної навчальної або соціальної мети [4]. J. Grzesik трактує читацьку компетентність як готовність використовувати читання як засіб надбання нових знань [1].

За визначенням Т. Разуваєвої, читацька компетентність є потенційною здатністю особистості до здійснення читацької діяльності, а саме: до сприйняття, осмислення, інтерпретації та оцінювання прочитаної текстової інформації [12]. Н. Ложкіна стверджує, що “читацька компетентність” – це певна міра включення того, хто навчається, в читацьку діяльність на основі його лінгвістичної, мовленнєвої та професійної готовності та здатності до здійснення цієї діяльності, а також принципів суб’єктивності, самостійності, інтегрованості, когнітивного та діяльнісного підходів [9]. Є. Орлова наголошує на зв’язку читацької компетентності із загальнокультурною та визначає зміст поняття як сукупність знань і навичок, що дають змогу ефективно “вибирати, організовувати, аналізувати, використовувати в її межах джерел, які належать до існуючих стилів, жанрів, форм, релевантні рішення різних класів задач, із використанням як традиційних, так і нових технологій роботи з текстом [10, с. 32].

Читацьку компетентність розглянуто й у працях українських учених (Я. Андреєва, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Е. Соломка, В. Уліщенко, А. Фасоля, Н. Чепелева, С. Шаповал та ін.). О. Ісаєва зазначає, що компетентісно спрямована літературна освіта акцентує на результаті навчання, де в якості результату розглядають не суму певної розпорошеної інформації, а здатність школяра використовувати здобуті знання, засвоєну інформацію в комплексі в різноманітних нестандартних умовах, проблемних ситуаціях.

Н. Чепелева стверджує, що ефективність читацької діяльності залежить від взаємодії трьох основних блоків якостей читацької компетентності: когнітивного, комунікативного та операціонального. На її думку, фор-

мування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії людини з текстом, яка повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності [17, с. 22–23].

А. Фасоля говорить про читацьку міжпредметну та читацьку предметну компетентності. У першому випадку читацька компетентність є складовою інформаційно-комунікаційної, формується на міжпредметному рівні, в другому – її становлення відбувається засобами літератури [15].

Попри розмаїтість дефініцій, більшість науковців поняття “читацька компетентність” пов’язують зі сприйняттям, осмисленням та інтерпретацією текстової інформації. Читання при цьому розглядають як вид пізнавальної діяльності, мета якої – отримання певної інформації, що відповідає потребі читача. З цього погляду читацька компетентність передбачає сукупність знань і навичок, що забезпечують індивіду можливість без перешкод користуватися перевагами писемної культури: обирати, організовувати, аналізувати, використовувати джерела відповідних стилів, жанрів, форм, що релевантні вирішенню поставлених завдань, із використанням як традиційних, так і нових технологій роботи з текстами.

Оскільки читання є самостійним репродуктивним видом мовленнєвої діяльності (змістової та процесуальної) та слугує джерелом отримання інформації, воно не може бути осторонь глобальних змін, що відбуваються в суспільстві. Читання є соціокультурною комунікативною системою, головною місією якої завжди були збереження, передача та інтерпретація соціокультурної інформації. Попри зміни техніки читання (від розв’язання вузликів, інтерпретації знаків-зарубок у часи предметної писемності до анімованого екранного тексту сьогодні), необхідних читацьких навичок та їх носіїв (від служителів культу до користувачів сучасних електронних носіїв інформації), незмінною залишалася сутність читання. В усі часи воно було засобом засвоєння соціокультурної інформації.

У цьому контексті є слушним зауваження К. Фрумкіна про те, що “питання про матеріальні носії текстової інформації могло б і не бути таким важливим, якби від них залежало ставлення людини до тексту” [16].

Становлення інформаційного суспільства ХХІ ст. суттєво змінює ставлення до читання та книги. Саме з книгами, з друкованою інформацією було пов’язане читання до появи інформаційних технологій, які одночасно з підвищенням темпу сучасного життя та швидкістю зростання інформації в світі активно впливають на читання й читача. Змінюються джерела читання (аудіокниги, електронні книги), структура тексту (гіпертекст).

У роботі “Писемна культура й суспільство” лідер французької школи історії читання Р. Шартъє [18, с. 138] виокремлює три типи “революційних” трансформацій у галузі писемної культури, під час яких відбуваються вагомі зміни в засобах визначення, зберігання й передачі писемних текстів, а саме: “революція” в техніці репродукування текстів; зміни у формі й структурі книги; зміни читацької компетенції та способів читання.

Читання залишається метою й засобом навчання, одним із основних способів отримання необхідної інформації, при цьому сучасні дослідники акцентують на нетотожності понять “інформаційне суспільство” й “суспі-

льство знань”. Оскільки швидкість сприйняття людиною інформації (й швидкість читання зокрема) залишається незмінною, а інформаційний потік зростає в геометричній прогресії, при цьому збільшення кількості потоків даних прямо не пов’язане з підвищенням обсягу знань, фіксується зниження важливості глибини прочитаного [6, с. 89].

Новий етап розвитку суспільства, коли основною цінністю є не власне інформація, а вміння користуватися нею та переводити в знання, визначає термін “суспільство знань” (“knowledge societies”), який знаходить своє відображення в документах ООН [3] та ЮНЕСКО [4]. Концепція “knowledge societies”, не заперечуючи цінності інформації, наголошує на значенні її ефективного використання для вирішення соціальних завдань, при цьому пріоритетним як один зі способів отримання інформації залишається читання. Відповідно, читанню як творчому процесу необхідно навчати, оскільки без цього неможливе формування духовної та інтелектуально розвиненої особистості. Читання є життєво необхідним аспектом особистої й соціальної активності.

Методика навчання читанню продовжує розвиватися разом зі змінами суспільства, реагуючи на актуальні його потреби. У ХІХ – на початку ХХ ст. шляхи розвитку читацької діяльності учнів досліджували Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін, І. Огієнко та ін. Протягом ХХ ст. проблема формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості завжди була в центрі уваги методичної науки. В. Голубков, Г. Гуковський, М. Рибникова вважали вдумливе читання тексту твору, єдність емоційного сприйняття та глибокого критичного аналізу запорукою успішної літературної освіти. Ефективні шляхи вирішення проблеми читацької діяльності запропоновані Л. Айзерманом, Г. Беленьким, Н. Волошиною, С. Гуревичем, І. Збарським, Є. Квятковським, В. Маранцманом, Л. Мірошніченко, Є. Пасічником та ін. Теорію й технологію розвитку читацької діяльності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури висвітлено в працях А. Вітченка, В. Гладишева, Ю. Дишлюк, О. Ісаєвої, О. Мариновської, А. Мартинець, Т. Матюшкіної, А. Мельник, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Ю. Султанова, Л. Удовиченко, В. Храбрової та ін.

Епоха цифрових технологій ставить перед ученими-методистами нові проблеми, головними серед яких є пошук шляхів підвищення якості читання, нових форм і методів роботи з текстом. Набувають актуальності питання про розширення поняття “читання” (екранне, інформативне читання в електронному середовищі), уточнення читацьких умінь, що необхідні будь-якому випускнику для успішної професійної діяльності в оновлених умовах інформаційного суспільства. Завдання формування читацької компетентності залишається одним із головних для суб’єктів освітнього процесу, оскільки має міждисциплінарне значення.

На початку ХХІ ст. увага психологів, педагогів усього світу зосереджена на проблемі зниження якості читання, яка зумовлена протиріччями:

– між можливостями сучасного інформаційного простору та реальним виявом відношення до нього освіти;



– між необхідністю забезпечення наступності читацьких умінь і читання в електронному середовищі та відсутністю цього в освітньому процесі;

– між необхідністю розвитку нового менталітету формування читацької компетентності згідно з вимогами Болонської декларації та прихильністю багатьох педагогів до традиційних методів навчання [6, с. 90].

Сучасна наука активно шукає шляхи вирішення протиріч. Так, наприклад, пропонують включити до поняття “читацька компетентність” термін “цифровий користувач”, який відображає категорію особливого суб’єкта діяльності читання [6, с. 65]. Появу феномена “цифрового користувача” пояснюють низкою психологічних, інформаційних і педагогічних причин. Мисленню сучасної людини, з одного боку, притаманна “кліповість”, зниження здатності до аналізу, сприйняття деталей, сприйняття тривалих лінійних послідовностей, що пояснюють швидким темпом життя. З іншого – вчені зазначають, що в таких людей пам’ять адаптується до інформаційного середовища, в них з’являється “здатність до багатозадачності” [13].

Педагогічна теорія та практика не можуть не реагувати на інформаційні зміни, що впливають на базові вміння, формування яких здійснюється під час навчання. Л. Гейхман та І. Ставцева на основі компетентнісного підходу та особливостей інформаційного суспільства запропонували структурну модель читацької компетентності цифрового користувача (рис.):

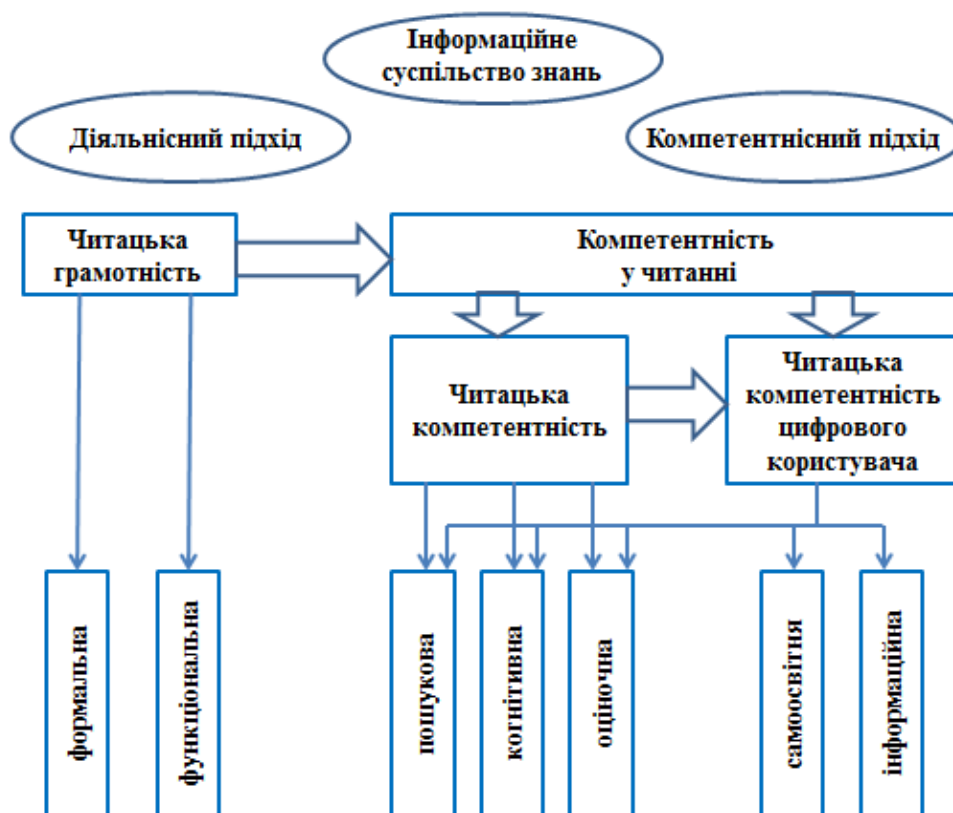


Рис. Структурна модель читацької компетентності цифрового користувача [6, с. 91]

На думку авторів, читацька компетентність цифрового користувача формується за рахунок двох додаткових компетентностей – інформаційної та самоосвітньої, де під читацькою компетентністю цифрового користувача розуміють інтегровану характеристику автономної особистості, яка полягає в сукупності вмій ефективного інформаційного пошуку, оцінці електронних джерел, використанні стратегії смислової обробки інформації, адекватній обраному типу тексту й меті читання, щодо відтворення концепту тексту й відображення внутрішньо переробленого концепту в авторському вторинному продукті [6, с. 92].

Зрозуміло, що в суспільстві знань, яке розвивається, неперервне навчання є затребуваним і нерозривно пов'язаним із читанням, роботою з писемними текстами. Освоєння соціокультурного простору читання необхідне для адаптації людини в сучасних інформаційних умовах, які оновлюються швидше, ніж відбувається масова адаптація до них.

Соціально необхідний рівень читацької компетентності сучасного випускника школи має включати знання про інформаційні ресурси, що зафіксовані в навчальній літературі та відповідних пошукових засобах; уміння організувати ці ресурси для вирішення конкретних завдань; чітке уявлення про будову культурно-комунікативного середовища та навички адаптації в ньому.

Про необхідність комплексної державної програми формування та розвитку читацької культури особистості, яка б включала серйозні соціологічні дослідження проблем читання, розробку соціальної реклами щодо ролі книги й читання в житті людини, низку масових заходів, спрямованих на розвиток читацьких інтересів сучасної молоді, ще в 2009 р. говорила О. Ісаєва. Така національна програма дала б можливість, враховуючи реалії сучасного інформаційного суспільства, підвищити загальнокультурну компетентність випускника школи через підвищення читацької компетентності та читацької активності учнів [8].

В 2018 р. Україна приєднається до міжнародної програми оцінки знань студентів та учнів PISA. Ця програма має великий вплив на освіту держав, які беруть у ній участь. Метою програми є оцінка здібностей 15-річних учнів використовувати надбані в школі знання та досвід широкого діапазону життєвих завдань у різноманітних сферах життєвої діяльності, спілкування та соціальних відносин. Оцінюванню підлягає читацька, математична та природничо-наукова грамотність. Читацьку грамотність розглядають як здатність індивідуума розуміти, оцінювати та використовувати інформацію з писемних текстів для засвоєння та розширення знань, досягнення поставленої мети, розвитку потенціалу, участі в суспільному житті. Результати дослідження дають змогу визначити сильні та слабкі сторони освіти, побачити свій рейтинг відносно інших країн і корегувати напрями вдосконалення державної освітньої системи. Участь у програмі дасть можливість об'єктивно оцінити рівень сформованості читацької компетентнос-

ті українських школярів відповідно до сучасних міжнародних вимог і визначити подальші стратегічні кроки.

Потребує уваги й проблема теоретичної та методичної професійної підготовки кадрів (підвищення їх кваліфікації), які володіють знаннями про місце й роль писемної культури в контексті інформаційного суспільства й суспільства знань; навичками поєднання традиційних і нових способів роботи з писемними текстами. Локально ця проблема може бути вирішена в педагогічних вишах і на курсах підвищення кваліфікації завдяки відповідним спецкурсам, пов'язаним із пошуком, організацією й аналізом текстів, методиками ефективного читання та формування соціально необхідного рівня читацької компетентності.

**Висновки.** Отже, читацька діяльність учня епохи цифрових технологій стає запорукою ефективної неперервної освіти та самоосвіти людини. У методологічній площині потребують осмислення й розробки розуміння читацької компетентності цифрового користувача, інноваційних підходів, технологій навчання читанню; уточнення характеристик читацької діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren / J. Grzesik. – Stuttgart : Klett, 1990. – 405 s.
2. Understanding Knowledge Societies. Economic and Social Affairs / United Nations. – New York, 2005. – 168 p.
3. UNESCO at the World Summit on Information Society : The Round Table on “The Role of UNESCO in the Construction of Knowledge Societies through UNITWIN/UNEWCO Chairs Programme” [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148528e.pdf>.
4. Westhoff G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Muenchen : Goethe-Institut, 1997. – 176 s.
5. Гейхман Л. К. Читательская компетентность цифрового пользователя как результат образовательного процесса в условиях социальных изменений современности / Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева // Вестник ЮУрГУ. Серия “Образование. Педагогические науки”. – 2012. – Вып. 15.– № 4 (263). – С. 88–93.
6. Гейхман Л. К. Развитие читательской компетентности цифрового пользователя посредством составления учебного пользовательского словаря [Электронный ресурс] / Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chitatelskoy-kompetentnosti-tsifrovogo-polzovatelya-posredstvom-sostavleniya-uchebnogo-polzovatelskogo-slovaryu>.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
8. Ісаєва О. О. Компетентісно спрямований підхід вивчення літератури: дані на моді чи нагальна необхідність? [Електронний ресурс] / О. О. Ісаєва. – Режим доступу: <http://www.ipro.org.ua/files/Конференції/Исаева.doc>.
9. Ложкина Н. М. Понятие “читательская компетенция” в зарубежной и отечественной литературе [Электронный ресурс] / Н. М. Ложкина. – Режим доступа: <http://www.tsutmb.ru/master-klassyi-po-soczialno-gumaniratnyim-znaniyam>.
10. Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э. А. Орлова. – Москва : МЦБС, 2008. – 72 с.

11. Петрухно Ю. Є. Інформаційне суспільство: поняття, основні складові, характеристика / Ю. Є. Петрухно // Вісник ОНУ. Сер.: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. – 2014. – Т. 19. – Вип. 1. – С. 127–133.
12. Разуваева Т. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Разуваева. – Тула, 2006. – 23 с.
13. Солдатова Г. В. Клавиатурный слой. Цифровая эпоха вносит в человеческий капитал свои коррективы [Электронный ресурс] / Г. В. Солдатова. – Режим доступа: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1354046520>.
14. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. школа, 1980. – Т. 3. – 670 с.
15. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички / А. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 6–7.
16. Фрумкин К. Г. Откуда исходит угроза книге [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Знамя. – 2010. – № 9. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2010/9/fr.html>.
17. Чепелева Н. В. Технології читання / Н. В. Чепелева. – Київ : Главник, 2004. – 96 с.
18. Шартье Р. Письменная культура и общество / Р. Шартье. – Москва : Новое издательство, 2006. – 270 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

**Путый Т. Н. Формирование читательской компетентности учащихся информационного общества**

*В статье проанализирована проблема формирования читательской компетентности учащихся информационного общества; вопросы, которые эпоха цифровых технологий ставит перед учеными-методистами.*

**Ключевые слова:** чтение, читательская компетентность, информационное общество, цифровой пользователь.

**Puty T. Forming the Reading Competence of Information Society Pupils**

*The article analyzes the problem of forming the reading competence of information society pupils. The author analyzes the meaning of the term "reading competence".*

*Reading competence is defined as a set of knowledge and skills that provide an individual with an opportunity to use the advantages of written culture without any obstacles: to select, organize, analyze, use the sources of relevant styles, genres, forms, that are relevant to the solution of the problem, using both traditional and new techniques of work with texts.*

*The task of forming the reading competence remains one of the main for the subjects of the educational process, as it has the interdisciplinary significance. The paper analyzes the problems that the digital age sets for scientists and methodologists. The key ones among them are finding the ways to improve the quality of reading and new forms and methods of working with a text. The author states that the issues of expanding the concept of "reading" and clarifying the reading skills that any graduate needs for their successful professional activities in the updated conditions of the information society become more important.*

*The article defines the ways for further developing the understanding of the digital user's reading competence, innovative approaches, techniques of learning to read; and clarifying the characteristics of reading activity.*

*Reader literacy is seen as an individual's ability to understand, evaluate and use information from texts written for learning and expanding knowledge, understanding goals, capacity building, participation in public life.*

*So, readers student activity era of digital technology is the key to effective lifelong learning and self-rights. In methodological plane development require understanding and insight readers of digital competence user, innovative approaches, technologies, learning to read; clarify the characteristics of readers.*

**Key words:** reading, reading competence, information society, digital user.

М. В. РИЖКОВА

аспірант

Класичний приватний університет

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ РЕАБІЛІТОЛОГІВ

*У статті розкрито особливості формування педагогічної майстерності реабілітолога через застосування інтерактивних технологій навчання, обґрунтовано їх значення в процесі формування педагогічної майстерності майбутніх бакалаврів з фізичної реабілітації. Описано можливість використання інтерактивних методів у процесі професійного навчання.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, педагогічна майстерність, фахівець з фізичної реабілітації, професійна підготовка реабілітолога.

Актуальність дослідження специфіки та ефективності застосування інтерактивних технологій у педагогічній підготовці реабілітолога зумовлена як потребою українського суспільства у фахівцях, що мають високий рівень практичної підготовки, так і специфікою самої спеціальності, що потребує формування самостійної, творчої, активної особистості. Незважаючи на активні наукові дослідження різних напрямів інтерактивного навчання, актуальним для сучасної педагогіки завданням залишається розробка і застосування сценаріїв інтерактивного взаємовпливу учасників навчального процесу в підготовці фахівців зі спеціальностей, у яких присутня виражена міжособистісна взаємодія, в тому числі й фізичних реабілітологів.

**Мета статті** полягає в розкритті можливостей формування педагогічної майстерності реабілітологів через застосування інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки.

Інтерактивні технології як особистісно орієнтовані широко розглядають у психолого-педагогічній літературі. Так, усебічно розглядають проблематику технологій організації групової навчальної діяльності, кооперованого, діалогічного навчання, ігрових елементів. Різні аспекти інтерактивного навчання висвітлено в дослідженнях К. Баханова, О. Глотова, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакової, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін. Упровадження інтерактивних технологій навчання у вищій школі розглянуто в працях таких науковців, як: О. Бугрій, Н. Заячківська, Л. Козак, О. Комар, О. Пометун, Г. П'ятакова, О. Січкарук, І. Яцик та ін.

За визначенням М. Кларіна [4, с. 12], інтерактивне навчання розглядають як переклад англomовного терміна “interactive learning”, який означає навчання (стихійне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії.

Згідно з визначенням К. Баханова, інтерактивне навчання – це навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допо-

могою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на вирішення спільної навчальної проблеми [2].

В методичних і дидактичних працях Л. Пироженко та О. Пометун [6] зазначено, що інтерактивне навчання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Інтерактивні технології навчання передбачають постійну активну взаємодію присутніх на занятті. Навчання групове, колективне, у співпраці, активному взаємовпливі – це процес, де викладач і студент можуть бути рівноправними, рівнозначними суб'єктами педагогічної творчості. Впровадження інтерактивного навчання полягає в моделюванні типових професійно значущих ситуацій, використанні рольових ігор, спільному аналізі ситуації та вирішенні проблеми.

Дуже добре описують переваги інтерактивного навчання слова Конфуція, сказані більше ніж 2,5 тис. років тому: “Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію”.

Інтерактивні методи навчання сприяють оптимізації навчального процесу, даючи змогу викладу:

- зробити навчання більш доступним і цікавим;
- ефективно розвивати навички самостійної роботи, проектної діяльності, виконання творчих робіт;
- збагачувати соціальний досвід студентів через включення в різні навчальні ситуації та їх переживання;
- розвивати у студентів здатність будувати конструктивні стосунки в групі, уникати конфліктів (або вирішувати їх), шукати компроміси, формувати діалог, знаходити спільне вирішення проблеми;
- навчати студентів формувати та відстоювати власну думку, вислуховувати та поважати думку співрозмовників;
- встановлювати емоційні контакти між учасниками навчального процесу [1; 3; 5; 7].

Інтерактивні методи навчання є органічним і суттєвим доповненням класичних методів. Вони сприяють активізації мислення, фіксації знань і вмінь студентів, успішній соціалізації особистості, досягненню високих результатів навчальної діяльності, здійсненню оперативного зворотного зв'язку, дають можливість удосконалити навчальну діяльність, активізувати не тільки свідомість, а й почуття та емоції [7].

В професійній підготовці реабілітолога у ВНЗ сьогодні педагогічна складова представлена недостатньо. Фахівці-початківці починають професійний шлях із хибною настановою на необов'язковість, імпліцитність педагогічної складової своєї професії, що призводить до виникнення травмуючих фрустраційних психоемоційних станів, труднощів в успішному працевлаштуванні за фахом, ускладнень у практичній професійній діяльності. Особливу категорію проблем реабілітологів-початківців становлять

проблеми професійного спілкування та комунікативної взаємодії з пацієнтами. За результатами опитування та анкетування випускників, які працюють за фахом, і студентів, що проходили виробничу практику, можна виділити низку проблем, пов'язаних із соціально-психологічною, психофізіологічною, професійною адаптацією в професійному середовищі.

#### 1. Проблеми адаптації в трудовому колективі:

- відчуття невпевненості, недостатньої компетентності порівняно з досвідченішими колегами;
- труднощі в спілкуванні та продуктивній професійній взаємодії з керівництвом, колегами та фахівцями суміжних спеціальностей (фахівцями з масажу, ЛФК, психологами, соціальними педагогами, дефектологами, медичними працівниками).

#### 2. Проблеми професійної взаємодії з пацієнтами:

- невпевненість у власній компетентності при спілкуванні з пацієнтами, що старші за віком чи мають тяжкі захворювання (“складні” чи “важкі” пацієнти);
- неспроможність розпізнати тип пацієнта та, відповідно, підібрати оптимальний стиль спілкування, створити атмосферу довіри та взаємоповаги;
- формальне відношення до виконання своїх обов'язків, при якому фасилітативна функція реабілітолога не може бути здійснена в повному обсязі, та замість усвідомленої участі хворого в процесі реабілітації отримуємо з його боку таке ж формальне відношення до призначених вправ і процедур, сприйняття їх як чогось необов'язкового, неважливого й навіть примусового.

#### 3. Психофізіологічні та особистісні проблеми:

- високий рівень фрустрації, що виникає через недостатність розуміння реалій обраної професії, наявність ідеалізацій щодо сутності самої реабілітаційної діяльності, контингенту реабілітантів, умов праці, колективу тощо;
- недостатнє самоусвідомлення в професії, відсутність чіткого розуміння свого місця в системі реабілітації, невизначеність бажаного напрямку власної діяльності;
- високий рівень стресових реакцій через важку адаптацію до фізичних навантажень і тілесної складової професії (робота з “лежачими” пацієнтами, такими, що пересуваються на візку й потребують сторонньої допомоги, необхідність доторкатися до пацієнтів, які мають фізичні вади, каліцтва, відразливий вигляд, неприємний запах, психічні розлади, неадекватну поведінку, старих), відчуття гидливості;
- низький рівень самодисципліни, відсутність мотивації до професійного самовдосконалення, відсутність планування особистого професійного зростання.

Як бачимо, підґрунтям для виникнення вищенаведених труднощів є недоліки педагогічної підготовки – низький рівень розвитку комунікативних, соціально-перцептивних, організаційних, когнітивних та інших педа-

гогічних здібностей, нерозвинена педагогічна техніка, недостатнє володіння педагогічними технологіями (а саме відсутність достатнього досвіду їх практичного застосування). За таких умов рівень педагогічної майстерності є елементарним, у кращому випадку наближаючись до базового, але аж ніяк не до досконалого чи творчого. Такий фахівець не здатний ефективно реагувати на типові професійні обставини, аналізувати фактори, що їх визначають, вирішувати ситуативні завдання, об'єктивно оцінювати власні інтелектуальні та психофізичні характеристики, встановлювати високі, але реальні цілі, знаходити ефективні шляхи для їх досягнення.

В межах існуючого державного стандарту підготовки бакалаврів із фізичної реабілітації існують можливості вдосконалення навчального процесу та підвищення якості педагогічної підготовки через удосконалення методологічного підходу до викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу та деяких дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки. Стандартні форми, методи, засоби навчання недостатньо сприяють формуванню педагогічної майстерності майбутніх реабілітологів, тому збагачення навчального процесу інтерактивними технологіями навчання, методами інтеракції є актуальним, оскільки сприятиме підготовці конкурентоздатного фахівця, створенню комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації само- й взаємонавчання, умов рефлексії, зручного суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, становленню характеру, мотивуватиме творчість, нестереотипність дій та мислення. Високого рівня педагогічної майстерності можна досягти лише шляхом належної практичної підготовки, тому найбільш ефективною формою роботи є практичні заняття, які дають змогу сформувати педагогічні здібності, достатньою мірою напрацювати необхідні навички, професійно значущі педагогічні вміння, розвинути педагогічну техніку. Такі заняття повинні сприяти активізації інтелектуальної діяльності, застосуванню конкретного теоретичного досвіду в типових робочих ситуаціях.

В теоретичній підготовці реабілітолога інтерактивні технології мають широке поле застосування. Для формування педагогічної майстерності майбутніх бакалаврів із фізичної реабілітації найбільш сприятливими є такі навчальні дисципліни: “Вступ до спеціальності”, “Педагогіка”, “Психологія в реабілітації”, “Адаптивне фізичне виховання”, “Професійно-педагогічне вдосконалення”, “Риторика”.

Так, на першому курсі студенти вивчають дисципліну “Вступ до спеціальності”, мета якої – скласти уявлення про особливості процесу фізичної реабілітації, сфери застосування знань і практичних навичок фахівця, специфіку контингенту реабілітантів, систему співпраці з фахівцями інших, суміжних спеціальностей. У межах цієї дисципліни можливе фундаментальне закладення базових уявлень, важливих для формування внутрішньої педагогічної техніки через самоусвідомлення себе в професії, розуміння свого місця в ній, готовність до ефективної професійної взаємодії з хворими, інвалідами, особами, що мають тимчасову втрату працездатності.



В межах цієї дисципліни доцільно використовувати інтерактивні лекції, метою яких буде не лише розуміння системи реабілітації, а й пошук студентом свого місця в ній, усвідомлення готовності стати частиною єдиного цілого. Ефективним буде застосування таких інтерактивних методів, як бесіда та дискусія, елементи діалогу (полілогу), прийоми прямого звернення викладача до аудиторії з проблемним питанням, студенти можуть ставити запитання, висловлювати власну думку чи сумніви.

Дисципліна “Педагогіка” дає змогу, крім загальнотеоретичної підготовки, набути і практичні навички. І лекційний, і практичний курси повинні бути побудовані з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності реабілітолога, тобто передбачати хоча б загальне знайомство з корекційною педагогікою, дефектологією. Саме в межах цієї дисципліни потрібен акцент на практичний розвиток педагогічних здібностей, а не лише теоретичне ознайомлення з їх сутністю. Можливе застосування проектів для роботи в малих групах, тренінгових технологій, рольових ігор, ситуативного моделювання тощо.

Вивчення психології в реабілітації дає можливість усвідомити психолого-педагогічні основи роботи з різними типами пацієнтів, ознайомитися з психологією хвороби та інвалідності. Психолого-педагогічні ігри, спрямовані на подальший розвиток педагогічних здібностей, рольові ігри дають змогу на практиці ознайомитися з особливостями поведінки різних типів пацієнтів, розробити ефективні комунікативні моделі для кожного типу, відпрацювати типові проблемні ситуації, розглянути особливості мотивації активного включення пацієнта в процес реабілітації.

Професійно-педагогічне вдосконалення спрямоване на розвиток як професійних, так і педагогічних навичок і вмінь. Застосовуючи ігрову або тренінгові форму навчання, можна вдосконалювати навички індивідуальної, малогрупової та групової роботи з пацієнтами, відтворити реальні умови професійного середовища інструктора ЛФК, масажиста, фахівця з механотерапії, оздоровчого фітнесу, вчителя-реабілітолога. Ситуативне моделювання дає можливість скласти сценарії типових проблемних робочих ситуацій, а також таких, що потребують швидкого прийняття рішень, творчого підходу, з'ясувати моделі поведінки в таких ситуаціях.

В межах дисципліни “Адаптивне фізичне виховання” неабиякий інтерес становлять методи роботи з інвалідами, що мають депривацію зору чи слуху. Відомо, що такі хворі мають певні особливості мислення та психічного розвитку, тому для відчуття таких пацієнтів “зсередини” реабілітологу доцільно отримати власний досвід сенсорної депривації. Цього можна досягти, використовуючи ігри, в яких студент сам займає місце хворого й орієнтується в умовах обмеженого відчуття навколишнього світу, розширюючи власні межі сприйняття. Актуальним буде також застосування бесід, розповідей, дискусій, діалогів, полілогів тощо, в яких будуть повністю виключені зорові, слухові, кінестетичні чи інші образи. В реабілітації інвалідів з руховими розладами, в тому числі з хворими на дитячий церебраль-

ний параліч та ампутантами, важливим є розвинене кінестетичне відчуття, пропріоцепція, кінестезія. Досконало відчути тіло іншої людини неможливо без достатнього рівня володіння власним. Достатнє володіння власним тілом, мімікою, жестами, рухами є основою формування зовнішньої педагогічної техніки. Досягти успіху в цьому напрямі можна завдяки застосуванню психофізичних, релаксаційних, медитативних та інших тренінгів.

Опанування риторики може бути пов'язане з формуванням навичок професійного спілкування. Практичні заняття з цієї дисципліни повинні містити не тільки ознайомлення з основними поняттями риторики та підвищення мовної культури та мовленнєвої компетентності, а й розгляд і напрацювання професійно значущих форм спілкування, надбання досвіду успішної мовленнєвої поведінки, яка складається з певних мовленнєвих вчинків. Формування риторичної особистості сприяє розвитку таких педагогічно значущих якостей, як рефлексивність, емпатичність тощо. Проведення заняття з елементами кооперативного навчання, застосування проектного підходу, використання дискусій, бесід, конференцій за професійною тематикою сприяє формуванню та вдосконаленню власних комунікативних умінь і навичок, стимулює мотивацію, самостійність, творчу активність.

Виробнича практика реабілітолога не є суто педагогічною, але передбачає групову та індивідуальну роботу з пацієнтами, в тому числі й роботу в дитячих реабілітаційних виховних закладах. Інтерацію в процесі проходження виробничої практики можна впроваджувати у вигляді настановчих та ітогових конференцій, підготовки звіту як групової роботи студентів, що працювали разом в одному закладі, колективного обговорення проблемних питань, отриманого досвіду, вражень. Особливе значення має те, що йдеться про перший реальний досвід, отриманий студентом поза межами навчального закладу, і фіксація позитивних надбань, визнання досягнень у колі майбутніх колег через груповий обмін досвідом, а також відповідна робота над помилками можуть суттєво вплинути на подальший професійний розвиток особистості.

**Висновки.** Застосування інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці реабілітологів, в тому числі і в їх педагогічній підготовці, на сьогодні є недостатнім, тому існує необхідність насичення навчального процесу інтерактивними технологіями навчання та методами інтеракції. В науковій літературі цей напрям висвітлено недостатньо, актуальною залишається розробка науково-методичних засад проектування інтерактивних технологій у цій галузі. В межах професійного навчання та загальнопрофесійної підготовки бакалаврів із фізичної реабілітації існує безліч можливостей упровадження інтерактивних технологій з метою формування педагогічної майстерності.

Формування педагогічної майстерності шляхом застосування інтерактивних технологій дає змогу ефективно вирішити проблему адаптації фахівця-початківця в професійному середовищі, враховуючи психофізіологічну, соціально-психологічну та професійну адаптацію. Виходячи з цього,

можна передбачити, що високий рівень педагогічної майстерності може бути важливим чинником успішного працевлаштування за фахом.

Інтерактивне навчання позитивно впливає на формування педагогічної майстерності не тільки при застосуванні його методів у вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, а й у вивченні дисциплін суто професійної спрямованості, оскільки значною мірою сприяє розвитку майже всіх педагогічних здібностей, формуванню педагогічної техніки, організує рефлексійне середовище, забезпечує подолання страхів, невпевненості перед новою ситуацією через вихід за межі попередньої “зони комфорту” та адаптацію до нових умов. Результатом такого навчання буде не просто фахівець із достатніми професійними навичками, а всебічно й гармонійно розвинена особистість.

#### Список використаної літератури

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : метод. огляд / уклад. Л. А. Якимова. – Київ : Персонал, 2010. – 32 с.
2. Bahanov K. O. Interactive training / K. O. Bahanov // History at schools of Ukraine. – 1998. – № 2. – Р. 31–36.
3. Іванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання [Електронний ресурс] / О. Іванова-Комарщук. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/6564/>.
4. Klaryn M. V. Interactive training – a tool of getting new experience / M. V. Klaryn // Pedagogy. – 2000. – № 7. – Р. 12–19.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Різник Н. А. Особливості застосування інтерактивних методів навчання у процесі вивчення курсу “Університетська освіта” / Н. А. Різник. – С. 102–107.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

#### **Рыжкова М. В. Применение интерактивных методов обучения в формировании педагогического мастерства реабилитолога**

*В статье раскрыты особенности формирования педагогического мастерства реабилитолога путем применения интерактивных технологий обучения, обосновано их значение в процессе формирования педагогического мастерства будущих бакалавров физической реабилитации. Описана возможность использования интерактивных методов в процессе профессионального обучения.*

**Ключевые слова:** *интерактивные технологии, педагогическое мастерство, специалист по физической реабилитации, профессиональная подготовка реабилитолога.*

#### **Ryzhkova M. Application of the Interactive Teaching Methods in Formation of Rehabilitologists' Pedagogical Excellence**

*Despite active researches in different areas of interactive learning, remaining for modern pedagogy challenge is the development and application of scenarios with interplaying learning process of participants in training for specialties which include close interpersonal interaction, including physical rehabilitologists.*

*The purpose of the article is to outline the potencies of formation of pedagogical excellence in physical rehabilitologists through the use of interactive technologies in the process of training.*

*Pedagogical component in the process of rehabilitologists' training in the high school is represented insufficiently. Within the current nationwide standard for bachelors in physical rehabilitation there are opportunities of improving the teaching skills through the enrichment of the learning process with interactive learning technologies, methods of interaction. Interactive technologies have a wide field of application in theoretical and practical training of rehabilitologists.*

*Analyzing the comparison of general key professional competencies of rehabilitologist and components of pedagogical excellence and teaching abilities we can see that the elements of pedagogical excellence and teaching have a wide field for implementation within almost all competencies.*

*Within vocational training and general professional development bachelors in physical rehabilitation, there are many opportunities for implementation of interactive technologies in order to develop pedagogical excellence. Interactive training has a positive effect on the formation of pedagogical skills as it greatly contributes to the development of almost all teaching facilities, the formation of educational technology and organizes reflective environment.*

**Key words:** *interactive technologies, pedagogical skill, specialist in physical rehabilitation, vocational training of rehabilitologist.*

УДК 378.147.001.31

І. І. РУСИНКА

кандидат педагогічних наук, доцент  
Тернопільський національний економічний університет

## ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО СПЕЦІАЛІСТА СЕРЕД ВИПУСКНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розглянуто сутність і роль компетентнісного підходу в організації освітнього процесу у вузах. Особливу увагу приділено проблемі розробки й удосконалення моделі ключових компетенцій, володіння якими сприятиме досягненню випускниками вузу високого рівня професіоналізму, підвищенню їх конкурентоздатності. Порушено проблему зміни навчального процесу під формування певних компетенцій, затребуваних суспільством, особистістю та ринком праці.*

**Ключові слова:** конкурентоздатна держава, конкурентоздатна особистість, компетентнісний підхід в освіті, структура моделі компетенцій, конкурентна перевага.

Ми людей створюємо перш ніж продукцію  
К. Мацусіта

Якщо ви не робите змін, то це означає, що вам ще не дуже погано  
І. Адізес

Ми живемо в епоху, коли світ стає складнішим, непевним; попередні схеми та моделі розвитку людства перестають працювати, нові ще тільки створюються в режимі реального часу.

Нова інформаційна цивілізація породжує нові форми реальності – інформаційне суспільство, засноване на знаннях, де джерелами конкурентного привілею стають не матеріальні ресурси – сировина, товари, робоча сила, обладнання, а дещо інше – інтелект, пізнання; вони є тим визначальним чинником, який задає систему мислення й світосприйняття.

Людський інтелект стає джерелом лідерства та переваги, він зумовлює здатність особистості народжувати нові смисли, інновації, здатність моделювати й будувати майбутнє, забезпечує готовність особистості, з одного боку, до реалізації власної індивідуальності, а з іншого – до подальших змін у професійному середовищі та суспільстві.

Маємо зазначити: наша держава поки не розглядає людину, яка створює технологічні й управлінські інновації, як свій головний інтелектуальний капітал. Для того, щоб життя в нашій державі стало краще, багато чого в нашому житті та державі потрібно змінити. Зміни повинні починатися в головах, смислах, інтересах, у мотиваціях людей. Тільки після цього зміниться поведінка людини в суспільстві та суспільство загалом. Такі зміни – це складний процес, який торкається всіх сфер життя людини, суспільства, держави. Це зумовлює той факт, що людині дуже складно перепідпорядку-

вати свою свідомість змінам і народженню нових смислів, що виникають на високій фазі людського розвитку.

XXI ст. ознаменувало владу нових технологій, що створюють новий смисловий простір. Якщо принципом кінця минулого століття було “хто володіє інформацією, той володіє світом”, то принципом нової ери стає такий: “той, хто продукує смисли і поширює їх в інформаційному просторі, той і займає лідируючу позицію у світі”.

Натомість суспільства, які виявилися не готовими до виробництва смислів, опиняться на периферії історії. Без появи нових смислів реформи в Україні з мертвої точки не зрушити; більше того, нові смисли повинні стати вірусом, який заражує всіх, хто хоче змін. Ізраїль, Німеччина, Великобританія, Америка, Японія, Сінгапур, Південна Корея, Китай давно перейшли на новий технологічний уклад, модернізують економіку.

Кінцева мета модернізації – забезпечення світової конкурентоздатності держави та нації. Сьогодні новою національною ідеєю, яка б могла згуртувати соціум, повинна бути конкурентоспроможність нашої держави в глобальній економіці знань. Її переваги: аполітичність (догми, які домінують у політиці та релігії, тільки роз’єднують людей), прагматичність, методологічна розробленість, міжнародна порівнюваність. Конкурентоспроможність в Україні може спрацювати як потужна ідеологія (згадаймо класичний приклад Сінгапура): успіхи в бізнесі, науці, освіті, інноваціях можуть бути приводом для загальнонаціональної гордості та патріотизму, незалежно від мови, конфесії, політичних переконань [4].

**Мета статті** – розглянути сутність і роль компетентнісного підходу в організації освітнього процесу у ВНЗ.

Сучасний світ давно вимагає від держав, компаній і людей глобальної конкурентоздатності. Нації конкурують не лише товарами та послугами – вони конкурують системами суспільних цінностей та системами освіти. Всі розвинуті країни поклали в основу своєї освіти й надання грантів саме поняття “конкурентоспроможність”. Основна перевага держави в сучасному світі, яка йде шляхом подолання глобальних криз, пов’язана, насамперед, з її людським потенціалом – конкурентоздатними спеціалістами. Конкурентоздатність як новий якісний стан спеціаліста можна зарахувати до стратегічних цінностей.

У сучасній економіці наголошують не стільки на матеріальних товарах і послугах, скільки на розумі. Тому здатність нації підтримувати сучасну й ефективну систему освіти стає критично важливою для конкурентоспроможності.

Стратегія подальшого існування та розвитку України може бути вироблена в контексті інноваційного сценарію. «Держава, що максимально пристосована до інституціоналізації інновацій, держава, яка постачає на світовий ринок ідеї, образи, високі технології й інтелектуалоємну продукцію, а не тільки природні ресурси, держава, в якій авторитет і легітимність базуються на факторах “м’якої влади” і вільної лояльності народу (а не

примусу за допомогою страху)» [5], – ось такі загальні контури держави, у напрямі якої ми маємо рухатися, щоб наблизитися до рівня розвинутих країн.

Варто зауважити: інноваційні системи й модернізаційні проекти народжуються не із загальногуманістичних міркувань, а із усвідомлення краху, що насувається. Тільки загроза існуванню може підштовхнути до інновацій. Інновація як політика та стратегія розвитку зробила з таких недавно відсталих країн, як Японія, Південна Корея, Тайвань і решта “молодих тигрів” південно-східної Азії, промислово передові країни.

Інноваційний розвиток означає досягнення принципово нових рішень у царині технологій, створення нових цінностей і потреб, прояв нових здібностей і підвищення на цій основі конкурентоздатності.

Інноваційні процеси в сучасному суспільстві реалізуються в інноваційній поведінці особистості. Інноваційна поведінка пов’язана з упровадженням нестандартних рішень, характеризується масштабом і глибиною змін, що зачіпають систему інтересів, що склалася в особистості, та систему її поведінкових стереотипів. Вона перевищує обсяг сформованого досвіду, виводить особистість за межі вимог, норм, установок, звичаїв, традицій.

Стратегія інноваційного саморозвитку передбачає наступ, просування вперед, нарощування своїх переваг, а не просто виживання. Це ініціативний тип поведінки, що володіє здатністю передбачити майбутні зміни умов навколишнього середовища й підготуватися до них таким чином, щоб використати у своїх інтересах.

На початку було зазначено, що перевага високорозвинутої країни пов’язана з її людським потенціалом, який багато в чому визначається освітою. Сам перехід до інноваційного суспільства повинен починатися з форсованого розвитку освіти та науки.

На сучасному етапі інноваційного розвитку ключове значення має суттєве збільшення в організації освітніх послуг обсягів нових знань у різноманітних ділянках (економіки, психології, управління, педагогіки). Можна стверджувати, що фундаментальною базою інноваційного прориву у сфері освітніх послуг можуть бути креативне мислення та розвиток креативних здібностей.

Сьогодні сформувалася нова парадигма освіти та виховання під впливом нових пріоритетів в освіті – формування людини нової формації, освіченість, культура та мораль якої відповідали б складності завдань глобалізованого світу.

Оскільки виклики часу потребують відповіді нетривіальної, що протирічить простій логіці в полі можливого, варто було б надати право прийняття рішень саме представникам нової формації, які живуть за сучасними інноваційними законами глобалізації та здатні будуть діяти неординарно, щоб отримати нетривіальні результати. Якщо ми й надалі будемо діяти тільки в межах можливого, то нам дістанеться тільки період повільного згасання й існування на периферії сучасної технологічної цивілізації. Без

усебічно розвиненої людини неможливо досягти параметрів економічно розвинутих країн.

Відрив отриманих під час навчання знань від умінь їх застосувати, гостра необхідність кваліфікованих і компетентних кадрів, застарівання інформації раніше, ніж завершиться природний цикл навчання студента, – все це проблеми сучасної вищої професійної освіти.

Кризовий стан освіти полягає в тому, що сьогодні затребуваний спеціаліст нового типу, здатний відповісти на виклики часу, а існуюча система освіти не виробляє його. Вихід із ситуації, що склалася, – перехід на компетентісну модель.

Основні елементи компетентісної моделі висвітлено в працях Е. Ф. Зеєра, І. А. Зимньої, А. К. Маркової, А. В. Хуторського, В. Д. Шадрикова та ін.

Компетентісний підхід передбачає перехід від знаннево-центричної орієнтації (формування знань) до особистісно центрованої стратегії, яка націлена на розвиток індивідуальних здібностей і якостей особистості, її навчання новим способам мислення та діяльності, на перетворення її поведінкової структури, що може розвивати конкурентоспроможність як особистісне утворення.

Впровадження компетентісного підходу має на меті оволодіння особистістю певним набором компетенцій, наявність яких визначає, в результаті, практичну можливість задоволення потреб споживачів-роботодавців як головного критерію якості освітньої діяльності. Саме рівень відповідності індивідуальних показників – очікуванням роботодавця й суспільства – є основним показником компетентності.

Акцентуємо на тому, що поняття “компетенція” тлумачать не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання, вміння, навички, здібності), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Компетентісна модель випускника, на яку орієнтована сучасна освітня парадигма, передбачає переосмислення підготовки спеціаліста в умовах, що динамічно змінюються; домінуючу роль у цій системі відіграє орієнтація на формування спеціаліста з високим ступенем розвитку ключових компетенцій. Ключові компетентності – це особливі навички чи технології, що створюють унікальну цінність. Вони дають можливість самостійно та в співробітництві з іншими досягати результатів у невизначених проблемних ситуаціях, для вирішення яких відсутній повний комплект напрацьованих засобів.

Наявність розвинених ключових компетенцій допомагає особистості максимально ефективно працювати й не тільки виживати, а й перемагати в конкурентній боротьбі.

Маємо усвідомити: ми живемо сьогодні в ринкових умовах, де панує принцип конкуренції. Конкуренція – це найбільш повне вираження “війни



всіх проти всіх” (Т. Гобс). І такі війни неминуче будуть ставати дедалі складнішими, загостренішими та жорстокішими. Ця тенденція об’єктивна. А суб’єктивно кожен може її або усвідомлювати, або ні. В конкуренції за майбутнє, як на війні, виживає й перемагає той, хто сильніший і найбільш підготовлений.

Конкуренція – це той фактор, що стимулює особистісний і професійний розвиток у жорстких умовах сучасного світу. Завдяки конкуренції стимулюються найбільш ефективні та раціональні сторони діяльності людини; вона спричиняє виникнення багатьох інноваційних ідей. У конкуренції, жорстокій і безкомпромісній сутичці з оточенням виявляються й випробовуються найкращі, справжні, приховані властивості людини. Вона забезпечує можливість виходу особистості на нові, перспективніші позиції.

На жаль, питанням знань, правил і алгоритмів ведення конкурентної боротьби, яку давно вже охрестили конкурентною війною, як складовій “гібридної” світової війни приділяють сьогодні недостатньо уваги. Загальна проблема сучасного студента полягає в тому, що він не готовий до конкуренції на ринку праці, в нього не сформована мотивація. В наш час, коли впроваджуються нові технології, створюється новий менталітет, новий спосіб життя, одним із головних завдань держави має бути забезпечення можливостей її громадян брати участь у конкурентній боротьбі. Особлива відповідальність за формування конкурентоздатної особистості лежить на ВНЗ. Поняття конкурентоспроможності спеціаліста повинно бути покладено в основу проектування всієї освітньої діяльності.

Конкурентоспроможний спеціаліст – це той, хто за допомогою своїх унікальних знань здатний забезпечити самому собі першість у конкуренції на ринку праці; це той, хто розкриває ті свої індивідуальні характеристики, від яких залежить успішність виконання певних видів діяльності, що забезпечують йому перевагу над іншими в професійному та особистому житті.

Оскільки конкурентоспроможність є основним орієнтиром сучасної освіти, то актуалізується необхідність розробки спеціальних програм, метою яких є розвиток компетенцій до такого рівня, щоб вони стали основою конкурентної переваги спеціаліста й необхідною умовою якісного виконання ним своєї роботи. Тут фактично йдеться про створення технологій “вирощування” конкурентоздатних спеціалістів з великим обсягом конкурентних переваг, завдяки яким він може самореалізуватися як у професійній діяльності, так і в особистому житті.

Нагадаємо, що конкурентна перевага становить особливу компетентність у сферах діяльності, важливих для інтересів особистості, або для оптимальної реалізації своїх посадових функцій; це ексклюзивна цінність, якою володіє особистість, завдяки чому вона отримує перевагу над іншими. Конкурентна перевага – це результат раціонального поєднання виключних ресурсів і здібностей особистості. Стійка конкурентна перевага, яка досягається за рахунок більш розвинених навичок і здібностей, ніж у кон-

курентів, більш високого рівня кваліфікації, здатності досягати поставлених цілей, уміння вирішувати широке коло професійних завдань, дає можливість не тільки підтримувати та покращувати свої конкурентні позиції, а й перемагати конкурентів у заданих умовах. Конкурентні переваги мають особисту значущість, оскільки забезпечують індивіду стійкий високий запит на його послуги, більш високу рейтингову позицію на ринку праці, створюють умови для повноцінної діяльності та професійного довголіття.

Оптимізація підготовки кадрів повинна виходити із побудови моделі професіонала, яку належить використовувати для існуючого рівня підготовки спеціалістів. Ця модель, у якій підсумкові вимоги до спеціаліста представлені у вигляді моделі ключових компетенцій, у яких відображені результати освіти, що відповідають запитам ринку праці, суспільства, особистості, та дали б змогу йому реалізувати свій потенціал.

Така модель компетенцій – своєрідна дорожня карта, що показує, до чого спеціаліст повинен бути придатний, до виконання яких функцій він підготовлений; якими повинні бути його дії як конкретного виконавця, особисті та робочі якості, щоб привести організацію, членом якої він є, до найвищих стандартів роботи на своїй посаді, до “ідеальних результатів”.

Щоб модель працювала, вона повинна бути пов’язана із завданнями організації, позаяк вона є засобом їх вирішення.

Що нам дає використання моделі ключових компетенцій у навчальному процесі ВНЗ? Перше – і найголовніше: виявлення ще на ранніх етапах навчання проблем, пов’язаних з відсутністю або недостатнім рівнем розвитку певних ключових компетенцій у окремих студентів, що допомогло б розробити спеціальні програми та методики з формування й розвитку тих компетенцій, які в подальшому можуть становити основу для професійного самовизначення майбутнього спеціаліста. Навчаючись в університеті, студент повинен заздалегідь знати, на оволодіння якими компетенціями і на якому рівні він повинен бути націлений, щоб досягти конкурентоспроможності та комфортно себе почувати на ринку праці.

Божевільний ритм сучасного життя, специфіка діяльності, функції, які людина виконує на роботі, вимагають прискореного розвитку; доводиться виходити із зони комфорту, з якою ми майже зрослися.

Тут необхідно зазначити таке: все нове, що зустрічається на нашому шляху, все чуже перебуває поза зоною комфорту або, як її ще називають, зоною безпеки особистості. Будь-яке бажання особистості, що виводить нас за межі цього необ’єктивного внутрішнього образу, викликає в нас страх. Усі ми перебуваємо на цій зручній території до певного часу, поки не відбувається щось непередбачуване, неординарне. Кордоном цієї території є страх. Наближаючись до кордону нашої зони безпеки, ми відчуваємо цей страх, тим самим підтверджуючи теорію істинного шляху, але завдяки трансгресії – вродженій стратегії нашого “Я” – продовжуємо рухатися, поки не перетнемо кордон і не вийдемо за межі радіусу дії цього страху. Для іншої

категорії людей, у яких домінує охоронна орієнтація, скерована на збереження статус-кво, страх служить сигналом для повороту назад.

Отже, висновок із цього полягає в тому, щоб, долаючи страх, почати діяти. Але діяти можна, набиваючи собі шишки, а можна вдатися до використання ефективних методик із підвищення своїх особистісних і професійних якостей, що дало б змогу досягти потрібного результату максимально швидко та з найменшими збитками, а також сприяло б усуненню безладдя й конфліктів, які перешкоджають сприятливим змінам.

Вищезазначене наводить на думку про те, що сьогодні є запити на спеціаліста, який не буде чекати інструкцій, а вступить у життя з уже сформованим творчим проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом; спеціаліста, озброєного високими технологіями для впровадження в життя власного інноваційного проекту.

Отже, враховуючи передовий досвід українських і зарубіжних авторів, ми пропонуємо широкий набір сформованих компетенцій, який дасть можливість випускникам ВНЗ досягати високого рівня професіоналізму, сприятиме формуванню зрілої конкурентоздатної особистості.

Подамо опис найбільш практичного й оптимального набору ключових компетенцій майбутніх керівників, на оволодіння яких повинні бути зорієнтовані нові освітні стандарти й технології.

1. Системне й аналітичне мислення: ефективно працює з інформацією; мислення, що ґрунтується на безперервному навчанні, безперервному саморозвитку; здібність інтегрувати різні види знань; чітко усвідомлює, де, для чого та яким чином знання можуть бути застосовані в навколишньому середовищі; системно підходить до аналізу проблем, продумує потенційні ризики та заходи з їх мінімізації; формування альтернатив; концептуальна гнучкість; прийняття рішення.

2. Управління виконанням: ефективно здійснює управління виконанням: забезпечує правильне розуміння виконавцем поставленого завдання, здійснює контроль, дає своєчасний і збалансований зворотний зв'язок.

3. Вплив на людей: активно впливає на інших, просуває свої ідеї в процесі комунікації, використовуючи прийом “підштовхування” та метод “м'якої сили”; метод “м'якої сили” означає таке: використовуючи систему соціокультурних фільтрів і матрицю переконань індивіда, управління його умонастроями, думками й оцінками, внаслідок чого в об'єкта впливу формуються певні установки в заданому напрямі, що змушує його змінити свою поведінку; метод “підштовхування” полягає в тому, щоб стимулювати індивіда піти задалегідь окресленим для нього шляхом; це підведення “правильного рішення” під автоматизм, що дає можливість розвернути індивіда в будь-який бік, використовуючи знання його типової поведінки, а також його реакції на ті чи інші події та процеси, що відбуваються навколо; “підштовхування” не забирає вибір – воно реконструює архітектоніку вибору так, щоб зробити певне рішення прийнятним індивідом по умовчанню або просто зрозумілим і легким; поставити людину в таку позицію, ко-

ли найлегше рішення виявляється таким, яким воно потрібно тому, хто цю ситуацію створює; метод “асиметричної відповіді” – суть його полягає в тому, щоб ніколи не грати за правилами інших; смисл асиметричної відповіді саме в асиметричності, несподіваності ваших реакцій, демонстрації поведінки, якої від вас не чекають; це оригінальна ефективна відповідь на дії опонента, яка здатна докорінно змінити ситуацію на вашу користь.

4. Керівництво змінами: бачення майбутнього; творчість та інновації; стратегічне мислення; постійне навчання; еластичність, гнучкість; мотивація на послуги; сприйнятливність до нового, відкритість новим ідеям; управління цілями.

5. Міжособистісні стосунки: вміння слухати; розуміння реакцій оточуючих; вміння викликати інтерес до своєї позиції в однодумців та опозиції, проявляти терпіння до протилежної думки – це викликає повагу опонента й налаштовує його на конструктивну взаємодію; гнучка поведінка; будьте для опонента прикладом зміни поведінки й поступіться в деяких позиціях – це найбільш дієвий прийом по зміні дій опонента; демонструйте розуміння поглядів опонента, коли він висловлюється – це може бути ключем до розуміння його поведінки; необхідно пам'ятати: думки та дії будь-якої людини неможливо змінити швидко; розуміти та дотримуватися правил і принципів ведення раціональної дискусії, яка зумовлює досягнення злагоди з іншими; допомога підлеглим у професійному розвитку; вміння будувати міцні, довірливі стосунки для отримання нових ідей; вміння уникати конфліктних ситуацій, а в разі необхідності успішно виходити з них, застосовуючи метод “інтеграції”: його сутність полягає в тому, щоб розширити можливості вирішення проблеми за допомогою альтернатив; проблема вирішується за дотримання закону ситуації: обидві сторони мають погодитися з тим, що вимагає конкретна ситуація; це диктує їх підпорядкування фактам, вивчення яких, а не воля людини, мають бути основою формування домовленості; кожна ситуація має свою внутрішню логіку, яка визначає порядок, якого треба дотримуватися обом сторонам на шляху до злагоди; ситуацію не змінити, не змінюючи самих учасників взаємодії; створення союзів і партнерство; емоційна стабільність.

6. Досягнення результатів: зберігає високу працездатність у складній ситуації, наполегливий у подоланні перепон; робота в режимі невизначеності; здібність до творчості; управління проектами та процесами; мотивує підлеглих, знає їх індивідуальні особливості й потреби; орієнтація на споживачів; підприємливість; відповідальність.

7. Лідерський потенціал: робота в команді, готовність змінювати правила гри; здатність впливати на хід подій; глибоко взаємодіяти з іншими людьми; управління увагою інших.

8. Здатність до навчання: високий рівень здатності навчатися; адаптується до змін; самостійно оптимізує методи роботи, інтегрує новий досвід у практику.

9. Оперативна ефективність: ініціативність, оперативний контроль; делегування повноважень; вміння зосереджуватися.

10. Особистісні якості: професійна мобільність, володіння методами вирішення великої кількості професійних завдань; орієнтація на успіх: оскільки успіх великою мірою визначається особистісними якостями, правильним вибором лінії поведінки, то варто потурбуватися про формування й розвиток таких якостей, які б дали змогу бачити й вибрати різні шляхи (в тому числі й альтернативні) реалізації свого потенціалу, мислити гнучко, бути здатним до постійного самовдосконалення; готовність постійно збагачувати свій досвід; уміння презентувати себе; вправність, завзятість, винахідливість; здатність знаходити потрібні рішення й використовувати їх у потрібний момент.

11. Стратегічне планування: ініціативно проробляє та формулює стратегічні пріоритети й конкретні цілі підрозділу, здатні вивести бізнес або організацію на якісно новий рівень і забезпечити їм стратегічну перевагу в конкурентній боротьбі.

12. Рольова багатогранність: розуміння ролей: експерт-консультант, новатор, керівник команди, стратег; рольова гнучкість, що дає можливість адаптуватися, переключатися й здійснювати ефективну взаємодію з колегами, партнерами, підлеглими.

Представлену модель ключових компетенцій можна кваліфікувати як універсальну, оскільки вона не враховує ні специфіки професійної діяльності, ні особливостей конкретної компанії, ні вимог поточної ситуації [7]. Разом з тим, можна стверджувати, що тут ми маємо приблизний більш-менш оптимальний збалансований набір компетенцій, які повинні характеризувати ділові якості менеджера й відповідати вимогам ринку праці, що динамічно розвивається.

ВНЗ повинні мати узагальнені моделі випускника по всім напрямам і спеціальностям підготовки. Створити конкурентоздатного спеціаліста можна тільки перетворивши відповідним чином середовище, в якому виростає випускник. ВНЗ повинен стати природним поживним середовищем, джерелом ідей, концепцій, нових рішень, методів і засобів їх реалізації, генератором інноваційних проектів. За таких умов ВНЗ стає “постачальником” спеціалістів – носіїв сукупності компетенцій, необхідних для пошуку розробки й реалізації нових рішень. Передбачено, що оволодіння моделями компетенцій здійснюється через застосування спеціально розроблених для цього дисциплін (модулів), кожна з яких спрямована на розробку й удосконалення певних компетенцій, найбільш значущих для майбутньої професійної діяльності, на тій чи іншій посадовій позиції, об’єднаних тематично, або окремо однієї, яка є найбільш актуальною (наприклад, “Системне й аналітичне мислення”, “Комунікативна компетенція”, “Міжособистісна взаємодія”).

І на завершення необхідно зазначити, що модель спеціаліста повинна бути гнучкою, динамічною, піддаватися коректуванню у зв’язку зі змінами та вимогами до професії й спеціальності, а також очікуваннями роботодавця, який підбирає спеціаліста, що відповідав би карті компетенцій (рівень

розвитку компетенцій) наявної вакансії. Зі свого боку роботодавець повинен мати можливість оцінити кандидата на вакантну посаду в організації, яку він представляє, через спостереження за ним у ділових іграх, кожна з яких зорієнтована на певні прояви (компетенції). Мета цих ігор – не розвиток умінь і навичок, як у бізнес-тренінгах, а створення рівних для всіх можливостей та умов проявити свої знання, навички, уміння в змодельованих ситуаціях. Завдання – оцінити ступінь володіння кандидатом необхідними компетенціями, які можна буде задіяти для ефективної роботи в корпорації на конкретній посадовій позиції.

**Висновки.** Таким чином, запропонований компетентнісний підхід в організації освітньої діяльності у ВНЗ спрямований на покращення якості вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності випускників – майбутніх спеціалістів, їх становлення як професіоналів.

#### **Список використаної літератури**

1. Адизес И. Модель жизненного цикла Адизеса на практике [Электронный ресурс] / И. Адизес. – Режим доступа: <http://powerbranding.ru/biznes-analiz/olc-models/adizes-theory/>.
2. Авдеева А. П. Компетентностная модель профессиональной элитарности в сфере техники и технологии [Электронный ресурс] / А. П. Авдеева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetnostnaya-model-professionalnoy-elitarnosti-v-sfere-tehniki-i-tehnologii>.
3. Дацюк С. Украинская мечта [Электронный ресурс] / С. Дацюк. – Режим доступа: [http://gazeta.zn.ua/POLITICS/ukrainskaya\\_mechta.html](http://gazeta.zn.ua/POLITICS/ukrainskaya_mechta.html).
4. Конкурентоспроможність: національна ідея, соціальна згуртованість, економічний прорив [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT\\_ID=11350](http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=11350).
5. Окара А. Новая идея для новой России: от демодернизации к креатократии [Электронный ресурс] / А. Окара. – Режим доступа: [http://www.intelros.ru/intelros/reiting/reiting\\_09/material\\_sofiy/8325-novaya-ideya-dlya-novoj-rossii-ot-demodernizacii-k-kreatokratii.html](http://www.intelros.ru/intelros/reiting/reiting_09/material_sofiy/8325-novaya-ideya-dlya-novoj-rossii-ot-demodernizacii-k-kreatokratii.html).
6. Русинка І. І. Психологія : навч. посіб. / І. І. Русинка. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – Київ : Знання, 2011. – 407 с.
7. Универсальная модель компетенций при оценке персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hrliga.com/index.php?module=news&op=view&id=5119>.
8. Шилова М. И. Формирование конкурентоспособности выпускника ВУЗа / М. И. Шилова, И. Л. Белых // Весник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 39–45.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

#### **Русинка И. И. Проектирование модели конкурентоспособного специалиста среди выпускников высшего учебного заведения**

*В статье рассмотрены сущность и роль компетентностного подхода в организации образовательного процесса в вузах. Особое внимание уделяется проблеме разработки и усовершенствования модели ключевых компетенций, владение которыми будет способствовать достижению выпускниками вуза высокого уровня профессионализма, повышению их конкурентоспособности. Поднята проблема изменения учебного процесса под формирование определенных компетенций, востребованных обществом, личностью и рынком труда.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособное государство, компетентностный подход в образовании, структура моделей компетенций, функции компетенций, конкурентное преимущество.

### **Rusynka I. Designing of Competitive Specialist Models among Graduates of Higher Educational Establishment**

*Today, the demanded specialist of a new type is able to meet the challenges of present time. However, modern higher education cannot train this kind of specialist. Competence approach involves the transition from knowledge-centric orientation (formation of knowledge) to personal orientation, aimed at the development of individual abilities and personal qualities, learning new ways of thinking and activity, changing its behavior patterns. Thus, it allows to develop competitiveness. Thus, this situation leads to the crisis of education. Solution of this problem is possible by introducing of the competence model. Implementation of the competence approach aims at mastering of certain key competencies by the individual. Mastering these competencies allows to work with great efficiency and to be successful in this competition.*

*As competitiveness is the main focus for modern education, then the necessity of development of special training programs, aimed at development of competencies to a level of the basis for competitive advantages, is vital. Key competencies include the following ones: the system and analytical thinking; impact on people; interpersonal interaction and achievements; changes and performance management; leadership potential.*

*The development of competencies to a level of competitive advantages can ensure the success of the specialist in the labor market.*

*The presented model of key competencies can be described as universal as it does not involve either the specifics of professional activity or the features of a particular company or the requirements for the current situation. However, we can say that here we have more or less optimal and balanced set of competencies that should characterize the business qualities of a manager and meet the requirements of the labor market.*

**Key words:** *competitive nation, competitive personality, competence approach in education, to competence model.*

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

Н. Г. РУСІНА

кандидат педагогічних наук, викладач  
ВСП “Рівненський коледж НУБіП України”

## ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

*У статті розкрито питання професійної підготовки фахівців землевпорядкування в системі вищої освіти Республіки Польща. Наголошено на особливостях поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації навчання в педагогічному процесі вищої школи Польщі. Акцентовано на ролі викладача в сучасних умовах навчально-виховного процесу. Наголошено на важливості та необхідності використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо підготовки землевпорядників в українській практиці вищої школи.*

**Ключові слова:** метод навчання, форма організації навчання, інноваційні педагогічні технології, професійна підготовка, фахівець землеустрою.

Науково-технічний прогрес і вдосконалення земельних відносин, форм організації землекористування та праці зумовлює потребу в систематичному вдосконаленні форм і методів підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів у сфері землеустрою. Підготовка кадрів у сфері землеустрою – це формування в працівників знань і навичок в окремій професійній сфері, тобто навчання осіб, які побажали отримати професію в галузі земельних відносин і галузі використання й охорони земельних та інших природних ресурсів [7, с. 128].

Український і зарубіжний досвід свідчить про потребу переорієнтації вищих навчальних закладів на підготовку фахівців землеустрою, здатних здійснювати не лише технічні функції, а й розуміти процеси природи. Аналіз поглядів науковців на проблематичні питання фахової освіти підтверджує думку про доцільність кардинальних змін [1] не лише у зв'язку з потребами раціонального використання й охорони земель, а й з вимогами міжнародної стандартизації освіти [2; 4]. Так, науковці Л. Пендзей, А. Третяк і В. Третяк стверджують, що сьогодні до основних проблем підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів у сфері землеустрою можна зарахувати відсутність системного підходу до фінансування, організації та стандартизації здійснення освітньої та наукової діяльності у сфері землеустрою, кадастру та оцінки й охорони земель, розширення спеціальностей (спеціалізацій), пов'язаних із управлінською, екологічною, економічною, науковою та іншою діяльністю у сфері землеустрою [7, с. 134].

К. Ніколайчук у праці “Концептуальні підходи та шляхи вдосконалення навчального процесу в системі підготовки фахівців із землевпорядкування” зауважує на проблемі унаочнення під час викладання фахових



дисциплін. Якісне навчання, на думку автора, полягає в логічному поєднанні проведення лекційних, лабораторних, практичних занять, навчальної та виробничої практики, курсового чи дипломного проектування [6, с. 202].

Зарубіжний досвід підготовки землевпорядника як фахівця сфери ландшафтної архітектури розглядали Й. Дорош, А. Мартин, З. Флікей [5]. Науковці Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва розкрили зміст світового досвіду підготовки інженерів-землевпорядників для сталого розвитку аграрної освіти в Україні [4].

У своїх дослідженнях науковці звертають увагу на методичні засади поєднання компонентів навчальних програм у процесі землевпорядної освіти і в академічних навчальних закладах. Цей крок сприяє підвищенню ефективності процесу стандартизації системи освіти галузі “Геодезія та землеустрій”, а також потребує постійної орієнтації на освітні стандарти ООН і безперервного уточнення переліку дисциплін порівняно з дисциплінами навчальних планів провідних навчальних закладів світу.

Але навіть найдосконаліші навчальні плани не в змозі виправити недоліки в рівні підготовки, що виявляють роботодавці на ринку праці. Тому доцільно спрямовувати діяльність на постійне покращення якості, чому сприятимуть інновації в науці, постійний облік змін вимог роботодавців і моніторинг навчально-виховного процесу, пропонуючи постійний перегляд вихідних умов. Це відображається в безперервному оновленні змісту навчальних програм, у вдосконаленні застосовуваних і впровадженні нових технологій навчання, оптимізації взаємодії викладача та студентів.

**Мета статті** – висвітлення особливостей застосування нових і традиційних форм та методів організації навчання землевпорядників в освітньому процесі вищої школи Польщі.

Реформа вищої освіти на сучасному етапі нерозривно пов’язана з пошуком нових форм і методів навчання, розширенням фундаментальної, загальнотеоретичної та спеціальної підготовки, із забезпеченням розвитку особи та професійних якостей кожного студента на основі активізації його діяльності [3]. Адже нова економіка Польщі висуває перед вищою освітою вимоги щодо підготовки фахівця, який повинен бути підготовлений до довгострокової кар’єри в умовах мінливого ринку праці та формування загальних компетенцій, отриманих у результаті навчання: вміння вирішувати навчальні та виробничі проблеми, робота в групах, самоорганізація тощо.

Вищий навчальний заклад реалізовує навчальний процес, який спрямований на отримання відповідних кваліфікацій, нових елементів знань, умінь, особистих характеристик і поведінки та здійснюється за методами вдосконалення (виклад, бесіда, аналіз ситуацій або проблем, ігрові моменти, розігрування ролей, програмове навчання, тренінги, активне навчання), що мають свої переваги та недоліки. Метод визначають як спосіб праці викладача та студента на заняттях з метою реалізації навчальних цілей, які характеризуються повторюваністю, плановістю, систематичністю й цілями

використання. Він перебуває в тісному зв'язку з іншими елементами дидактичного процесу: 1) ціль навчання (чого хочемо досягти?); 2) студент (вік, досягнення); 3) викладач (рівень компетенцій?); 4) дидактичні засоби (інформаційні, програмні тощо); 5) умови (зовнішні, внутрішні); 6) результат (досягнення) [8, с. 23].

Сучасна державна політика уряду Республіки Польща з питань вищої освіти спрямована на вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи студентів таким чином, аби забезпечити їх активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність на всіх етапах навчання. Зазначимо, що G. Krychowiak, B. Michniewicz характеризують методи активізації як групу методів, які забезпечують перевагу активності навчання над активністю учіння та відіграють роль посібника або вказівника, що допомагає студентові поглибити свої знання, розширити свої інтереси, розвинути нові думки та ідеї, навчити спілкуванню з іншими, набутти вмінь дискусії та спору на різні теми [13].

Адже науковці польських вузів звертають увагу на потребу використання методів конструювання загальних і часткових знань із визначених спеціальностей, які мотивують і активізують студентів. Студент, який використовує власні знання та навички мислення вищого порядку (оцінювання, творче мислення, вирішення проблем, проведення аналізу, синтезу тощо), може зрозуміти новий матеріал і пов'язати його з відомим [11].

Поглибленим аналізом змісту може слугувати метод проектів, в основі якого лежить самостійна робота студентів над реалізацією індивідуального завдання. Специфікою проекту є те, що студенти самі здобувають інформацію в ширший спосіб, ніж виконання звичайного завдання, він є колективною працею. Члени груп оформляють матеріали пошуку в оригінальній формі (мультимедійна презентація, відеозапис, книга, дидактична гра, візуалізація у формі таблиць, планів, схем тощо) та презентують його. Метод проектів дає можливість викликати інтерес студентів до заданої теми, реалізувати їх уміння користуватися різними інформаційними джерелами, критично аналізувати факти, оцінювати їх імовірність і презентувати зібраний матеріал [15].

Для успішної реалізації цілей професійної підготовки інженерів-землевпорядників в університетах Польщі використовують систему традиційних та інноваційних методів стимулювання та мотивації студентів до пізнавальної діяльності, забезпечення результативного зворотного зв'язку, зокрема [12]: метод проектів (прописаний у навчальних планах підготовки фахівців), метод ситуацій (аналіз виробничих ситуацій), метод творчих завдань, метод "навчання через задачі", метод комп'ютерних моделей, метод кейсів, метод ієрархій, метод дидактичних ігор, метод навчання в співпраці, метод симуляцій, методи дистанційної творчості (методи участі в дистанційних конференціях, картографічних квестах, творчих роботах, методи роботи з пошуковими системами, порівняльний аналіз інформації в WWW, методи дистанційних дослідних робіт, колективних освітніх проектів то-

що), методи “мозковий штурм”, “снігова куля”, “робота в малих групах”, “мікрофон”, “неперервна школа думок”, “зміна позицій” тощо. Ці методи спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, виховують у них упевненість у майбутньому, самостійність, бажання створювати нові підходи до вирішення актуальних проблем у галузі “Геодезія та землеустрій”. Проте варто зауважити, що в методах розвитку творчого мислення є проблема, яка може бути запропонована викладачем, самими студентами або взята з практики. По-друге, великого значення набуває вимога й стимулювання створення альтернативних рішень. По-третє, велику роль у процесі творчого мислення відіграє критичне оцінювання різних версій вирішення проблеми [3].

Для вирішення проблем (особливо суперечливих) незамінним методом є дискусія (спірне обговорення), яка належить до групи методів засвоєння знань. Дискусія має широкі можливості застосування (оксфордські дебати, групове обговорення, дерево рішень) і підвищує активність студентів, сприяє розвитку критичного мислення, формує систему цінностей та переконань, умінь їх презентації та обороняє своє становище за допомогою аргументів [15].

До найпопулярніших засобів мультимедіа в закладах вищої освіти Польщі доцільно зарахувати навчальні мультимедіа-системи, підручник-мультимедіа, мультимедіа-презентацію, віртуальні ігри тощо [10].

На основі аналізу наукових праць польських учених встановлено, що поряд з традиційно-дидактичними та проблемно-пошуковими методами активно впроваджують у навчальний процес інтерактивні інформаційно-комунікаційні технології навчання, як-от: е-курси, інтерактивна лекція, “семантична павутина”, дистанційне навчання на платформі Moodle, інтернет-конференції, е-портфоліо, інтернет-телебачення тощо [9]. Варто зауважити, що вибір форм, методів і освітніх технологій в університетах Польщі орієнтований на проблемність навчання, аналітико-рефлексивну та творчу діяльність, розвиток особистості студента як майбутнього висококваліфікованого фахівця та громадянина.

Обов'язковим компонентом освітньої програми підготовки землевпорядників в університетах Республіки Польща є практична підготовка, яка передбачає різні форми: індивідуальна науково-дослідна робота в студентських наукових гуртках; геоінформаційні дослідження; екологічні проекти та просторове планування міст і сільських територій; участь студентів у комплексних теоретичних та емпіричних дослідженнях кафедри; виробничі практики; участь у заходах фахових об'єднань для проведення досліджень, набуття необхідного професійного досвіду та підвищення професійної майстерності; стажування в органах місцевого самоврядування, науко-дослідних організаціях і проектних бюро Польщі та за кордоном. У цьому контексті доречно зазначити, що випускники цього напрямку повинні бути підготовлені до ролі: науковця й експериментатора, який уміє аналізувати сучасні географічні явища та тенденції; проектанта та розроб-

ника не тільки локальних планів, а й також здатного до формування бачення розвитку нових можливостей міст і регіонів держави; державного службовця й політичного радника, який пов'язує прагнення суспільства з вимогами сталого розвитку та можливістю співпраці з місцевою громадою; управлінця-менеджера урбаністичних регіонів, що вміє виконувати та впроваджувати регіональні стратегії розвитку на основі багатого інструментарію та європейської співпраці [14].

**Висновки.** Використання різних форм і видів навчання сприяє формуванню високоосвічених, мобільних, компетентних, самоорганізованих, конкурентоспроможних фахівців у галузі геодезії та землеустрою, готових входити в глобалізований світ, відкрите геоінформаційне співтовариство. Впровадження в навчально-виховний процес українських закладів вищої освіти передових світових освітніх технологій забезпечує підготовку майбутніх фахівців землепорядкування як професіоналів, здатних до безперервного навчання впродовж життя, швидкої адаптації в швидкоплинних умовах галузі та ринку праці.

Зважаючи на актуальність цієї проблеми, перспективними напрямками подальших наукових розвідок вбачаємо використання прогресивних ідей творчого досвіду Польщі в українських вишах під час професійної підготовки землепорядників.

#### **Список використаної літератури**

1. Боровий В. Про підготовку кадрів у зв'язку з утворенням державної служби України з питань геодезії, картографії та кадастру / В. Боровий // *Землепорядний вісник*. – 2014. – № 11. – С. 20–22.
2. Войтенко С. Вища освіта в галузі знань “Геодезія та землеустрій” в Україні [Електронний ресурс] / С. Войтенко, А. Лященко, К. Третяк, Р. Шульц // *Сучасні досягнення геодезичної науки та виробництва*. – 2011. – Вип. 2 (22). – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/10919>.
3. Журавська Н. С. Особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів / Н. С. Журавська // *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. – 2016. – № 4 (86). – С. 65–69.
4. Кошкалда І. Використання світового досвіду підготовки інженерів-землепорядників для сталого розвитку аграрної освіти в Україні [Електронний ресурс] / І. Кошкалда, О. Князь, В. Тишковець // *Agricultural and Resource Economics: International Scientific E-Journal*. – 2015. – Vol. 1. – № 2. – С. 40–50. – Режим доступу: <http://www.are-journal.com>.
5. Мартин А. Проблеми місту вищої освіти у галузі землеустрою [Електронний ресурс] / А. Мартин, Й. Дорош, З. Флекей. – Режим доступу: <https://zsu.org.ua/andrij-martin/86-2011-03-12-09-12-08>.
6. Ніколайчук К. Концептуальні підходи та шляхи вдосконалення навчального процесу в системі підготовки фахівців із землепорядкування / К. Ніколайчук // *Нова педагогічна думка*. – 2013. – № 11. – С. 201–203.
7. Третяк А. М. Стан та проблеми підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфері землеустрою / А. М. Третяк, В. М. Третяк, Л. П. Пендзей // *Землеустрій, кадастр і моніторинг земель*. – 2016. – № 1–2. – С. 128–135.
8. Babczyński В. Nowoczesne formy rozwoju pracownika [Electronic resource] / В. Babczyński. – Mode of access: <http://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/842291/>

Nowoczesne%20formy%20rozwoju%20pracownika.pdf/b4c4a834-bb9e-4831-aa81-ff8257fb2d47?t=1406796129000.

9. Dąbrowski M. E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie [Electronic resource] / M. Dąbrowski, M. Zając. – Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2010. – 262 s. – Mode of access: [http://www.e-educacja.net/szosta/e-edukacja\\_6.pdf/](http://www.e-educacja.net/szosta/e-edukacja_6.pdf/).

10. Jędrzejczak T. Innowacje w edukacji [Electronic resource] / T. Jędrzejczak. – Mode of access: [http://www.pi.gov.pl/parp/chapter\\_86196.asp?soid=FDE0ADC3BEED4290A4D5C5B2BF5920B5](http://www.pi.gov.pl/parp/chapter_86196.asp?soid=FDE0ADC3BEED4290A4D5C5B2BF5920B5).

11. Kraśniewski A. Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego / A. Kraśniewski. – Warszawa : MNiSW, 2011.

12. Krauze J. Dydaktyka w pigułce : poradnik wykładowcy / J. Krauze. – Katowice : Wydawnictwo Szkoły Policji w Katowicach, 2002. – S. 37.

13. Krychowiak G. Metody aktywizujące [Electronic resource] / G. Krychowiak, B. Michniewicz. – Mode of access: [http://www.dziesiatka.swi.pl/pdf/artykuly/10\\_metody\\_aktywizujace.pdf](http://www.dziesiatka.swi.pl/pdf/artykuly/10_metody_aktywizujace.pdf).

14. Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej / J. Kozak, A. Michno, A. Szablowski-Midor, P. Trzepacz. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J, 2016. – 144 s.

15. Wróblewska W. Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego / W. Wróblewska // E-mentor. – 2012. – № 1 (43). – С. 14–20.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

### **Русина Н. Г. Формы и методы организации обучения будущих землеустроителей в педагогическом процессе высшей школы Республики Польша**

*В статье раскрыты вопросы профессиональной подготовки специалистов землеустройства в системе высшего образования Республики Польша. Подчеркнуты особенности сочетания традиционных и инновационных форм и методов организации обучения в педагогическом процессе высшей школы Польши. Акцентировано внимание на роли преподавателя в современных условиях учебно-воспитательного процесса. Подчеркнута важность и необходимость использования прогрессивных идей зарубежного опыта по подготовке землеустроителей в украинской практике высшей школы.*

**Ключевые слова:** метод обучения, форма организации обучения, инновационные педагогические технологии, профессиональная подготовка, специалист землеустройства.

### **Rusina N. Forms and Methods of Teaching Future Land Managers in the Pedagogical Process of the Higher School in Poland's Republic**

*The aim of the article is the highlighting features of using new and traditional forms and methods of organization and training land managers in the educational process of higher schools in Poland. Studying the scientists' views of the problematic issues of professional education confirms the opinion about the appropriateness of radical changes not only from requirements of rational use and land protection, but also with the requirements of the international standardization the education process. Higher education institution implements a learning process that is aimed at obtaining the relevant qualifications of the new elements of knowledge, skills, personal characteristics and behavior. The method is defined as method of mutual work between the teacher and the student in the classroom with the goal of implementing learning purposes that are characterized by repeatable, planned character, systematic and formal use. Methods of activation provide an excess of training activity over the activity of the teachings and play a role guide or pointer that helps the student to deepen their knowledge, broaden their interests, develop new thoughts and ideas, learning to*

*communicate with others, to gain skills of discussion and dispute on different themes. Training is carried out through the methods of improvement (presentation, interview, analysis situations or problems, games, role-playing, software training, active learning), which have their own advantages and disadvantages. The universities of Poland use traditional and innovative techniques which stimulate and motivate students for learning activities, provide effective feedback. Innovative methods involve the use of multimedia, information and communication technologies, methods, practical training and scientific research.*

**Key words:** *teaching method, organization form of teaching, innovative pedagogical technologies, professional training, specialist of land management.*

УДК 373.2.011.3-091:005.336.5

**О. О. САМСОНОВА**

кандидат педагогічних наук, старший викладач

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ  
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкрито концептуальні засади розвитку професіоналізму вихователів ДНЗ у системі післядипломної освіти, означено принципи й підходи, стратегії та характеристики післядипломної освіти.*

**Ключові слова:** *принципи, підходи, стратегія, фундаменталізм, розвиток професіоналізму.*

Післядипломну освіту педагогів науковці розглядають як стійкий фактор життєдіяльності суб'єктів професійної діяльності, яка детермінує зміст навчання, його форми, методи, організацію. І це цілком закономірно, оскільки післядипломна педагогічна освіта значною мірою спрямована на підвищення професійного зростання фахівців, зокрема вихователів дошкільних навчальних закладів. Але спеціальних фундаментальних досліджень щодо обґрунтування й класифікації вихідних концептуальних положень, які спрямовані на розвиток професіоналізму фахівців дошкільної педагогіки, на сьогодні недостатньо.

Будь-яка обґрунтована система, зокрема система післядипломної освіти, повинна мати свою конкретну методологічну основу. Її базисом є цілісна авторська концепція теоретико-методичних основ визначеного процесу.

Конструювання концепції педагогічного впливу на розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти здійснювалося на базі таких принципів і підходів:

- безперервності (є методологічним підходом у системі післядипломної освіти: з моменту оволодіння педагогом необхідним обсягом знань у вищому навчальному закладі й до закінчення його активної діяльності у сфері організації освіти);
- конкурентоспроможності (необхідність у професіоналах високого рівня, готових працювати відповідно до соціально-економічних реалій сьогодення);
- комплексності (цілісний педагогічний процес взаємодії його учасників на основі співробітництва між собою, спрямований на прогресивний розвиток особистості вихователя);
- оптимізації (планомірне й систематичне вдосконалення роботи з педагогами на основі вивчення тенденцій та особливостей функціонування системи післядипломної освіти, впорядкування всіх її компонентів);

- наступності та перспективності (процес саморозвитку фахівців дошкільної педагогіки має ґрунтуватися на аналізі недоліків і досягнень попереднього досвіду);
- варіативності та диференціації (змістовий та організаційний аспекти роботи з розвитку професіоналізму вихователів, спрямовані на врахування їх особливостей: вік, стаж роботи, рівень теоретичної та практичної підготовки тощо);
- кооперації (взаємодія викладачів і слухачів, спрямована на збагачення та розвиток системи навчання дорослих за допомогою об'єктивного та системного знання про закономірності особистісно-професійного зростання фахівця);
- цілеспрямованості (органічний взаємозв'язок наступності й перспективності);
- інноватики (цілеспрямоване внесення змін в організацію роботи педагогів-вихователів над собою шляхом запровадження нововведень);
- стимулювання й підтримки особливого духовного клімату (панування атмосфери довіри, відкритості, доброзичливості та толерантності).

Розмірковуючи так, ми дійшли висновку, що запропонована систематизація вихідних положень ґрунтується на комплексному підході до проблеми розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка дала змогу показати взаємозв'язок, місце й роль принципів як певного цілісного утворення.

Для педагогів, психологів, соціологів, філософів стає більш очевидним той факт, що реалізація стратегії фундаменталізму в освіті забезпечує цілісність, глибину та взаємопроникнення соціально-філософських, загальнопрофесійних і спеціальних знань при перепідготовці дорослої людини. Фундаменталізм, насамперед, забезпечує високий загальнокультурологічний рівень освіти, органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки кадрів, дає можливість подолати її вузьку професійну спрямованість. Варто зазначити, що саме фундаменталізація в розвитку професіоналізму фахівця дошкільної педагогіки може стати конструктивним методом у коригуванні методологічних принципів і розширенні технологічного репертуару андрагогіки. Перспективи розвитку теорії навчання дорослих безпосередньо залежать не тільки від продуктивності академічних інститутів педагогічної науки, а й від рівня духовно-моральної відповідальності суб'єктів педагогічної спільноти. Розуміння глибинних основ освітньої діяльності та фундаменталізації післядипломної освіти дадуть змогу вирішити найактуальніші завдання відтворення інтелектуальної еліти країни, збереження та нарощування творчого потенціалу суспільства.

**Мета статті** – розкрити концептуальні засади розвитку професіоналізму вихователів ДНЗ у системі післядипломної освіти.

Поступальний розвиток системи післядипломної освіти в умовах реалій сьогодення, усвідомлення глобальності соціокультурних процесів у сучасному світі, актуальність підготовки освітянина якісно нового типу



висувають високі вимоги до особистості педагога, основною з яких є максимальний професіоналізм у професійній діяльності.

У пошуках вирішення проблеми ми виходили з того, що післядипломній педагогічній освіті властиві сутнісні характеристики, серед яких:

- її центрація на становлення та розвиток особистості вихователя, здатного до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації та саморегуляції, на формування професійних компетентностей, соціально значущих якостей з урахуванням потреб суспільства;

- реалізація людиноцентристського підходу в освітньому процесі, який передбачає визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу;

- орієнтація не тільки на кінцевий результат, а й на процес оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, цінностями, нормами поведінки, засобами спеціально організованого інноваційного середовища.

Йдеться, передусім, про педагога-вихователя із загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною здатністю до сміливих психолого-педагогічних рішень і ризику, особистість гуманну й високоінтелектуальну, зі сформованим продуктивно-творчим мисленням.

Варто наголосити, що робота особистості над собою здійснюється не в замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей. Зокрема, засновник філософсько-психологічної теорії діяльності С. Рубінштейн зауважував, що “основний критерій ставлення людини до життя – побудова в собі і в інших нових, більш досконалих форм людського життя і людських стосунків. Чинники внутрішнього псування людини, ржавіння її душі полягають в здрібненні життя і людини при замиканні її в обмеженій сфері життєвих інтересів та побутових проблем. Щастя людського життя, радість, задоволення досягаються не тоді, коли вони є самоціллю, а лише результатом правильного життя. Змістовний світ всередині людини є результатом її життя і діяльності” [6, с. 383–384].

На думку академіка С. Гончаренка, нові ракурси вирішення проблеми більш достеменного й науково обґрунтованого розуміння професіоналізму педагога відкрив особистісно орієнтований підхід до організації педагогічних процесів, який акцентував на значенні освітніх закладів як лабораторій для відкриття унікальності кожної особистості, необхідності ставлення педагога до учня як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку, виявлення його творчих можливостей, здійснення суспільно прийнятних самовизначення, самореалізації та самоствердження [2, с. 4].

Отже, розвиток професіоналізму педагогів-вихователів ДНЗ ми розглядаємо як комплексне явище, що потребує інтеграції всіх вищеназваних підходів і положень. Усі погляди, на які ми спираємося, – взаємопов’язані.

Зазначимо, що при побудові авторської концепції (системи положень і підходів, яка визначає стратегію розвитку професіоналізму вихователів як в умовах курсів підвищення кваліфікації, так і в період 5-річної пролонгованої підготовки) ми дотримувалися думки, що педагогічний вплив пови-

нен бути теж комплексним, адже абсолютизація одного з аспектів проблеми порушуватиме цілісність зазначеного процесу.

Враховуючи наведені вихідні положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють прогресивний розвиток особистості вихователя. По-перше, це висока внутрішньодиференційована вмотивованість у здійсненні продуктивної педагогічної праці; по-друге, оформлення власної ціннісно-сислової свідомості; по-третє, оптимізація культурно-освітнього простору, який сприятиме збереженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації фахівця дошкільної педагогіки.

Одним із базових, інтегральних складників готовності педагога-вихователя є мотивація до безперервного професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечуватиме прогресивний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності.

Тобто зі зміною мотиваційної сфери фахівця дошкільної освіти починає проявлятися ціннісне ставлення до професіоналізму педагогічних працівників, збільшується здатність мобілізувати себе на подолання труднощів, більш об'єктивно оцінювати свої сильні й слабкі сторони, вміння аналізувати успіхи, невдачі, можливості, творчий підхід та ініціативність у професійній діяльності, сформованість емоційно-спонукальних чинників самоосвітньої діяльності, орієнтація на систематичне вдосконалення своєї професійної майстерності, бажання належним чином виконувати поставлені завдання тощо.

Метою діяльності вихователів ДНЗ є досягнення ними максимально можливого рівня підготовленості до акмесинергетичного професійного самовдосконалення, що, в свою чергу, детермінується актуалізацією рефлексивно-аксіологічного потенціалу.

Таким чином, орієнтуючись на реалізацію незадіяного в роботі особистісного потенціалу педагогів-вихователів, очікується їх спрямованість на продуктивну професійну діяльність саме від процесу ціннісно-сислової самоорганізації: набуття мотивів розвитку професіоналізму, усвідомлення сутнісних екзистенціальних характеристик професійної діяльності, прояв суб'єктної активності стосовно себе, глибоке та всебічне самопізнання, критичне рефлексування власного життєвого шляху.

Зауважимо, що потреба вихователя в розвитку педагогічного професіоналізму визначається актуалізацією певних характеристик цього процесу (рівень розвитку самосвідомості, самовизначення, самопрогнозування, самовиявлення тощо) й забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку, насиченістю життя особистості педагога та виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості й трансформації смислових утворень. У зв'язку з цим психолого-педагогічними умовами, що забезпечуватимуть успішність цього процесу, вважаємо: наявність чітко усвідомленої мети самоздійснення (врахування особистісних, професійних і життєвих цілей) як орієнтира самовдосконалення та активної життєвої стратегії якісних самозмін.

Виходячи з того, що сьогодні в центр будь-яких перетворень поставлено особистість, то існуюча система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ще з більшою оперативністю покликана реагувати й перебудувати свою діяльність відповідно до людиноцентристського підходу: визнання людини як найвищої соціальної цінності, повага до особистості, її гідності, інтересів, створення оптимальних умов для прогресивного розвитку творчої індивідуальності.

Навчання педагогічних кадрів на засадах гуманізму як фундаментальних загальнолюдських цінностей гарантує забезпечення гуманістичного самовизначення вихователів, набуття ними теоретичних знань і вмінь, так необхідних для успішної реалізації свого гуманістичного потенціалу в професійній діяльності. Адже вершиною гуманізму є реалізація принципу людяності. Навіть у системі післядипломної освіти є потреба нагадувати викладачам про особливості індивідуального підходу до слухачів. Будь-яке знання, за яким прийшла доросла людина, може бути сприятливим за умови розуміння особливостей її індивідуальних інтересів та вподобань, її ідеалів і мрій.

Так, А. Роботова зазначає, що викладач є найкомпетентнішим фахівцем, який володіє мистецтвом перетворення людини. Він активно, повсякденно, цілеспрямовано впливає на розум і знання особистості, рухаючи її від темряви до світла, почуття, за допомогою яких пробуджується й розвивається позитивне ставлення до прекрасного, доброго, вічного [4, с. 18].

Розмірковуючи так, ми дійшли висновку, що гуманізм є системою взаємосприятливих, доброзичливих, гармонійних людських відносин, основу яких становлять людяність, справедливість, віра, доброта. Тому саме гуманізм повинен бути визнаним сучасною фундаментальною парадигмою педагогічної діяльності, що потребує концептуальної розвинутої й інституціалізації.

Зробимо спробу доповнити наявні концептуальні підходи перспективою ще одного напрямку, який дасть змогу по-іншому підійти до розуміння категорії професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу й оцінки його педагогічної діяльності. Загальновідомим є той факт, що освіта, яку здобуває фахівець з опорою на власний професійний та особистісний досвід, є найбільш ефективною та продуктивною формою підвищення кваліфікації. Використання максимальної диференціації та індивідуалізації в процесі курсової підготовки дає можливість кожному педагогу коригувати свій рівень професійної майстерності й творчості відповідно до власних досягнень та недоліків.

Наше бачення вирішення проблеми диференціації полягає в необхідності створення оптимальних умов для творчого та професійного розвитку особистості вихователя, реалізації особистісно орієнтованої моделі організації навчальної роботи, яка передбачає відмінності в змісті та формах навчання, визначенні рівнів навчання та навченості, реалізації своїх потен-

ційних задатків і можливостей під час розробки індивідуальних програм саморозвитку тощо.

Здійснений нами аналіз науково-методичного забезпечення розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти свідчить про орієнтацію роботи на неперервну, планову та диференційовану систему. Ступінь прагнення фахівців дошкільної освіти до самозмін може бути однією з основ такої диференціації. Так, залежно від творчої активності, Т. Сущенко виокремила чотири групи слухачів:

- 1) слухачі, які чекають лише на одних рецептів; їх активність спрямована на переписування різноманітних методичних розробок, схем, сценаріїв;
- 2) слухачі, які мають досить активну первинну мотивацію, але все залежить від того, чи помітять їх викладачі, чи залучать до діяльності;
- 3) слухачі-скептики: ідеали та кумири в них відсутні, вони не розуміють, які зміни потрібно викликати в собі;
- 4) слухачі-перетворювачі: “золотий фонд” викладача, вони задають тон дискусіям, їх цікавлять різноманітні погляди та технології, вони шукають істину [168].

Відтак, стає зрозумілим, що зміст навчального матеріалу та форми його реалізації необхідно обирати залежно від початкового рівня компетентності слухача, його психологічних особливостей, індивідуальних потреб, сформованих практичних навичок. Ми виходимо з усвідомлення диференціації процесу навчання як полівекторності підходів (індивідуальних, групових, колективних) до реалізації змісту освіти та досягнення фундаментальної мети: активного якісного перетворення педагогом-вихователем власного внутрішнього світу, орієнтуючись на високі професійні успіхи й перемоги.

Науково-методичним джерелом і програмним координатором цих якісних змін стають саме викладачі інститутів післядипломної педагогічної освіти, які актуалізують необхідність організації педагогічного супроводу становлення професіоналізму вихователів в умовах підвищення кваліфікації. Виходячи з цих позицій, вважаємо, що квінтесенцією в забезпеченні якості освіти є те, яким чином побудовано й організовано навчальний процес, наскільки застосовувана організаційна структура навчання відповідає її меті, змісту, насамперед, потребам і тих, кого навчають, і тих, хто навчає.

З огляду на те, що в умовах сьогодення система дошкільної освіти перейшла на новий етап розвитку – оновлення нормативної бази, формування й розвиток мережі ДНЗ, які забезпечують гнучкість і розмаїття наданих послуг (міні-садки, групи короткочасного утримання, дошкільні навчальні заклади санаторного типу (оздоровчі), сімейні дошкільні навчальні заклади, ігрові центри, лекотеки та ін.), усі ці зміни передбачають активну участь вихователів у відборі методів та прийомів роботи з дітьми, розробці та адаптації змісту відповідно до особливостей конкретного дитячого колективу, врешті-решт – наявність професійної мобільності.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує думка В. Кременя, який акцентує на тому, що “людина інноваційного мислення, інноваційного ти-

пу культури, здатна до інноваційного типу діяльності – лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю. Тому формування інноваційної людини – нагальне завдання освіти” [3, с. 16].

У зв’язку з цим треба відзначити важливість та актуальність думки В. Андрущенка стосовно того, що «чим вищий рівень розвитку соціально-професійної мобільності педагогів, тим більш інтенсивно вони залучені до інноваційного процесу, оскільки новації і мобільність в сучасних освітніх закладах – це два чинники, які взаємопов’язані та взаємовпливають один на одного. При цьому соціально-професійну мобільність можна розглядати як засіб, спосіб і результат освоєння новацій педагогом, що свідомо включається в інноваційну педагогічну діяльність і фундаментально підготовлений до здійснення цього процесу. Це об’єктивно посилює вимоги до якості професійної підготовки на етапі навчання, де, власне, і розкривається інноваційний потенціал особистості педагога як “суб’єктивне джерело зародження інновацій” у професійній діяльності, як “особливість стану індивідуальної свідомості педагога, його відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів та шаблонів» [1, с. 61].

Разом із цим, існує дещо інша думка. У науковій публікації “Соціально-професійна мобільність майбутнього викладача вищої школи: теорія і практика” Л. Суценко соціально-професійну мобільність педагога розглядає як особистісну динамічну якість, що ґрунтується на готовності людини до здійснення науково-педагогічної діяльності на високому рівні, здатності до соціальної активності, безперервного саморозвитку й прогнозування професійної самореалізації [7, с. 551].

Зважаючи на те, що соціокультурні зміни сьогодення спонукають суспільство до перегляду функцій сучасного педагога-вихователя, кожному дошкільному навчальному закладу потрібні професійно мобільні, високоінтелектуальні, ерудовані фахівці дошкільної освіти, здатні успішно самореалізовуватися в професії, бути затребуваними на ринку праці.

Варто зазначити, що сьогодні й упродовж певного проміжку часу професія педагога-вихователя не входить до переліку найпрестижніших, і в ситуації соціально-економічних змін у сучасному суспільстві сам фахівець не задоволений своїм професійним статусом. Найбільш показовою громадською мірою визнання престижності професії є матеріальна винагорода за працю, але сьогодні на державному рівні робота вихователя оцінюється не досить високо, про що свідчить низький рівень заробітної плати, а це не відповідає складному характеру роботи фахівця дошкільної педагогіки. Однак оцінка соціумом функціональної ролі вихователя – досить висока не тільки в Україні, а й у більшості країн світу. Світова спільнота в документах міжнародних форумів, конференцій, у матеріалах ЮНЕСКО чітко акцентує на конкурентоспроможності освітян у формуванні особистості, важливій ролі в розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, культури, взаємодії між людьми, а також взаємодії людини з навколишнім середовищем [8].

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання вважаємо наявність інтересу до праці вихователя, що сприятиме формуванню професійно зрілої, активної, творчої особистості педагога, який готовий до цілісного сприйняття дітей, забезпечення їх усебічного розвитку. Він знає психологічні особливості й природу дітей дошкільного віку та готовий створювати комфортні умови для повної реалізації творчого потенціалу кожної дитини. Саме за таких умов діяльність педагога-вихователя ДНЗ набуватиме креативного характеру, що розширюватиме можливості для його самореалізації, мобілізуватиме рефлексивно-аксіологічний потенціал, насамкінець, забезпечуватиме надійний шлях його апроксимації до професіоналізму як фактора забезпечення якісно нових змін у роботі.

Відтак, наведені міркування дають змогу надати авторське визначення центрального конструкту нашого дослідження. Отже, професіоналізм вихователів дошкільних навчальних закладів – це особливе педагогічне явище, соціально-культурний феномен їх професійного життя, що виявляється в багатстві внутрішнього світу, відданості дитинству, педагогічній майстерності володіння найсучаснішими педагогічними засобами організації всебічного розвитку й гідного життя дитини.

**Висновки.** Таким чином, відповідно до авторського задуму, обґрунтовані теоретичні основи побудови концепції педагогічного впливу на розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів можуть бути реалізовані тільки за умови планомірних інноваційних змін у системі післядипломної освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58–69.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинський оберіг, 2011. – 552 с.
3. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 15–21.
4. Роботова А. С. Профессия-учитель : учеб. пособ. для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / А. С. Роботова, И. Г. Шапошникова, В. А. Родионова и др. – Москва : Академия, 2005. – 368 с.
5. Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / за ред. М. Ю. Красовицького. – Київ : ЦПО, 1991. – С. 24–36.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 705 с.
7. Сущенко Л. О. Соціально-професійна мобільність майбутнього викладача вищої школи: теорія і практика / Л. О. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 547–552.
8. UNESCO Institute for Statistics. Teachers and educational quality : monitoring global needs for 2015 / Succursale Centre-ille. – Quebec, 2006. – 217 p.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

**Самсонова Е. А. Концептуальные основы развития профессионализма воспитателей дошкольных образовательных учреждений**

*В статье раскрыты концептуальные основы развития профессионализма воспитателей ДОУ в системе последиplomного образования, обозначены принципы и подходы, стратегии и характеристики последиplomного образования.*

*Ключевые слова:* принцип, основы, стратегия, фундаментализм, развитие профессионализма.

**Samsonova O. Conceptual Framework for the Professionalism of Tutors of Preschool Educational Institutions in Post-Graduate Education**

*The article reveals conceptual bases of development of professionalism of educators DOE in the system of postgraduate education, the principles and approaches, strategies and characteristics of postgraduate education.*

*Preschool childhood is unique and specific period of development of personality, which is serving as the basis of the formation its self-concept, defines its development prospects and strategies for vital functions. one of the central vectors of preschool education is to create conditions for the full development of the child in school, which in turn can be ensured only by the high professionalism of educators with a strong set of skills competitive personality qualities and potential of professional self-development. the modernization of the system of education nowadays poses new requirements for professionalism of the educators of preschool educational institution.*

*Design concept of pedagogical influence on the development of professional caregivers of preschool education in postgraduate education system was carried out based on the following principles and approaches: continuity, competitiveness, optimization, complexity, continuity and perspective, variability and differentiation, cooperation, commitment, innovation, promotion and support of special spiritual climate.*

*For teachers, psychologists, sociologists, philosophers all obvious is the fact that the implementation strategy of fundamentalism in education ensures the integrity, depth and interpenetration of social and philosophical and expertise in the retraining of adult.*

*Thus, according to the author's intention, grounded theoretical bases of the concept of pedagogical influence on the development of professional caregivers of preschool education can be implemented only if systematic innovations in the system of postgraduate education.*

*Key words:* principles, approaches, strategies, fundamentalism, development of professionalism.

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

*У статті проаналізовано теоретичні підходи до визначення понять “компетентнісний підхід в освіті”, “компетентність”, “компетенція”. Сформульовано загальну ідею компетентнісного підходу. Визначено особливості організації освітнього процесу при застосуванні компетентнісного підходу (зміна ролі викладача, використання інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності студента, використання методів навчання, спрямованих на професійний розвиток особистості студента, орієнтація студентів на вирішення різних професійних ситуацій, застосування альтернативних оцінних процедур).*

*Визначено виробничі функції майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії: дослідницьку, проєктувальну, технічну. Конкретизовано ключові компетенції майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії (соціально-особистісні, інструментальні, загально-професійні, спеціалізовано-професійні) та надано їх характеристику.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, виробничі функції, ключові компетенції, комп'ютерна інженерія.

Серед стратегічних проблем і завдань, що стоять перед сучасним суспільством і, насамперед, перед вищою професійною освітою, чільне місце посідають розробка й упровадження оптимального, науково обґрунтованого варіанта перетворення особистості студента на особистість фахівця-професіонала високої кваліфікації, формування в нього професійної компетентності.

В умовах реформування освітньої системи України на це звернено увагу в Законах України “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про національну програму інформатизації”, “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”, у яких наголошено на важливості підготовки високопрофесійних кадрів у галузі комп'ютерних наук. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії в процесі фахової підготовки вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації.

Незважаючи на значну кількість розробок щодо застосування інформаційних технологій у навчанні, дисертаційних робіт, присвячених професійній підготовці фахівців комп'ютерного профілю, на сьогодні відносно небагато: М. Бирка (2010 р.), Н. Духаніна (2011 р.), Т. Кауштан (2011 р.), Т. Кобильник (2010 р.), А. Ільченко (2011 р.), С. Петрович (2011 р.), О. Прозор (2012 р.) та ін.

Поза увагою науковців залишилося питання професійної підготовки фахівців з комп'ютерної інженерії в контексті компетентнісного підходу. У дослідженні ми спираємося на праці таких науковців, як: Н. Бібік, В. Боло-



тов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторський та ін.

**Мета статті** – розглянути теоретичні засади компетентнісного підходу в контексті підготовки фахівців (молодших спеціалістів) із комп'ютерної інженерії.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Він передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності.

В такому випадку впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті є фундаментом формування компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності.

Компетентнісний підхід в освіті – це “опис результатів навчання мовою компетенцій” майбутнього фахівця [1]. У методичних рекомендаціях щодо розробки проектів освітньо-професійних програм компетенція визначається як динамічна сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, необхідна для ефективної професійної, соціальної діяльності та особистісного розвитку випускників, яку вони повинні засвоїти та продемонструвати після завершення частини або всієї освітньої програми. Компетентнісно орієнтована освіта встановлює реалізовану в педагогічній практиці компетентнісну модель – такий проект системи, де основним результатом є спеціальні професійні та ключові компетенції випускника. Технічна освіта на основі компетентнісного підходу передбачає таку організацію структури та всього навчального процесу, які спрямовані на кінцевий результат – якість діяльності випускників, яка вимірюється в компетенціях або компетентності. До змісту освіти включають навчальні дисципліни, що формують компетентність у контексті майбутньої професійної діяльності, яка має міждисциплінарний, інтегрований характер, що дає змогу готувати випускників до професії в умовах, які динамічно змінюються.

Компетентність же визначається як володіння компетенцією; наявність тієї чи іншої компетенції в суб'єкта, тобто існування в людини сукупності характеристик, що визначають ефективність виконання діяльності.

Дослідники дефініцій застосування компетентнісного підходу, зокрема В. Байденко, зазначають, що при встановленні прогресивної, обґрунтованої в академічному й соціальному відносінах структури кваліфікацій за напрямом підготовки комп'ютерних кадрів потрібно виходити з відмінностей між рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Моделі компетенцій, особливо предметно спеціалізованих, повинні бути адекватні напрямам підготовки та рівням підготовки, а при проектуванні універсальних і предметно-спеціалізованих компетенцій необхідно збалансовано оцінити значення кожної з них з метою соціально-особистісного й професійного

розвитку та нарощування у випускників достатнього потенціалу професійної адекватності [1].

Компетентнісний підхід дає змогу здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, й водночас орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі [2].

Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що в професійній педагогіці немає єдиної позиції щодо розуміння поняття “компетентнісний підхід” в освіті. Погляди авторів відрізняються, і кожен з них вкладає різний зміст при тлумаченні цього поняття [6]:

– компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок, створенням умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору (Г. Селєвко);

– особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховують переважно здатність до виконання практичних завдань, але беруть до уваги й знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва) (Н. Ничкало);

– компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення мети, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів (О. Лебедев);

– компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної та загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань і проблем (О. Дубасенюк);

– компетентнісний підхід – висування на перше місце не поінформованості студента, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих відносин.

З погляду компетентностного підходу, формування професійної компетентності є цілепокладальним і здійснюється виключно за рахунок методичних і педагогічних підходів, а не “викладання” на предметно-змістовому рівні. Для цього передбачено необхідність відповідної організації освітнього процесу, а саме:

1. Зміна ролі викладача: від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуального особистісного розвитку кожного студента.

2. Запровадження інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності за допомогою дії, обміну досвідом, вивчення досвіду, постановки й творчого вирішення проблем.

3. Застосування методів навчання, всіх складових професійної компетентності студентів залежно від їх особистих схильностей. Основними методами, які використовують, є: метод “позитивного здійснення помилок”, творчо-проблемний, ігрові методи, дослідження рольових моделей, соціальна взаємодія, презентація ідей, метод проектів. При цьому метод проектів розглядають як основний дидактичний засіб.

4. Орієнтація студентів на різноманітність професійних і життєвих ситуацій, забезпечення міцного взаємозв'язку освітніх цілей із ситуаціями застосування на практиці.

5. Використання альтернативних оцінних процедур, адекватних особливостям досвіду, що набувається студентами і який враховує індивідуальні особливості їх розвитку [2].

З огляду на це компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із комп'ютерної інженерії передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до орієнтованого на знання компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Основою компетентнісної моделі випускника є перелік компетенцій, сформований на базі вимог і побажань роботодавців, що визначає цілі базової освітньої програми. Засвоєння компетенцій відбувається як при вивченні окремих навчальних дисциплін, циклів, модулів, так і тих дидактичних одиниць, які інтегруються в математичні, природничо-наукові дисципліни. Тому важливо структурувати кожен компетенцію та описати її до того рівня розуміння, який дасть змогу правильно спроектувати освітню програму або її частину, спрямовану на формування певної компетенції.

Під професійною компетентністю в загальному розумінні розглядаємо готовність особистості мобілізувати власні ресурси (організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей), які необхідні для ефективного вирішення професійних завдань у типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій [2].

Сучасні вимоги, що ставлять до професійної підготовки майбутніх фахівців із комп'ютерної інженерії, передбачають досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, в якості якого розглядають сформованість у випускника ключових компетенцій як єдності узагальнених знань і вмінь, універсальних здібностей і готовності до вирішення великих груп завдань – від особистісних до соціальних і професійних, а також спеціальних професійних компетенцій, що визначають володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, готовність до інновацій у професійній галузі.

В межах компетентнісного підходу оперують двома базовими поняттями: “компетенція” і “компетентність”, при цьому перше з них “включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються відносно певного кола предметів і процесів”, а друге співвідноситься зі “здатністю,

володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності” [1, с. 19].

У цьому ж контексті функціонує і поняття “освітньої компетенції”, яке визначають як “сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально-значущої продуктивної діяльності” [6]. У зв’язку з цим освітні компетенції можна диференціювати за тими самими рівнями, що й зміст освіти: а) ключові (реалізовані на мета-предметному, загальному для всіх предметів змісті); б) загальнопредметні (реалізуються через зміст, інтегративний для сукупності предметів, освітньої галузі); в) предметні (формуються в межах окремих предметів).

Під ключовими (загальними) компетенціями розуміють здатність особистості до ефективного вирішення певного класу професійних завдань, які виникають у діяльності сучасного професіонала, незалежно від професії та спеціальності. Професійні компетенції розглядають як компоненти професійної компетентності (система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, яка забезпечує можливість виконання професійних обов’язків певного рівня) майбутніх комп’ютерних інженерів [4].

Для опису ознак прояву компетенції використовують таксономію цільових результатів освіти: знає, вміє, володіє. Ця тріада є логічним переходом від традиційної освітньої моделі, що включає знання, вміння й навички, в бік практичної спрямованості сучасного навчання, посилення його діяльнісної складової, до опису володіння (замість окремих навичок) як ціннісних якостей особистості (володіє здатністю – добре знає, вміє користуватися, має досвід, є майстром). Такий спосіб формулювання опису характерних ознак компетенції дає можливість зберегти традиції фундаментальності технічної освіти.

При формулюванні ключових компетенцій та їх систем має місце значна кількість класифікацій, при цьому використовують і європейську систему ключових компетенцій, і російські класифікації, у складі яких представлені ціннісно-смислова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції та компетенція особистісного самовдосконалення.

В українській науковій літературі [2; 4] компетенції часто описуються такими компонентами: 1) мотиваційно-ціннісні, 2) когнітивні, 3) діяльнісні, 4) рефлексивно-оцінні.

Когнітивні та діяльнісні складові компетенції укладаються в концепцію опису за допомогою тріади “знання – вміння – володіння” й легко вимірюються. Мотиваційно-ціннісні та рефлексивно-оцінні складові компетенції неможливо виміряти, оскільки вони формуються на основі технологій успішної діяльності. Оцінювати ці складові можна тільки за фактом виконаних завдань, тому описати їх можна за допомогою здатностей (початкових етапів прояву компетенції), передбачаючи при цьому відповідні технології формування та оцінки компонентів проектованої компетенції.

Конкретизуємо компетенції, які необхідно сформувавши в майбутнього фахівця (молодшого спеціаліста) з комп'ютерної інженерії.

Для формування в майбутніх фахівців будь-якої галузі професійної компетентності необхідно враховувати виробничі функції та типові завдання, які вони будуть вирішувати, що відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця. Вивчення та аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого спеціаліста кваліфікації 3114 “Технік обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру” за спеціальністю 5.05010201 “Обслуговування комп'ютерних систем і мереж” з метою подальшого формування професійної компетентності свідчать, що в процесі професійної діяльності фахівців цієї галузі загалом виділяють такі виробничі функції: 1) дослідницька; 2) проектувальна; 3) технічна.

Реалізація кожної із зазначених виробничих функцій передбачає вирішення певного кола завдань діяльності, зокрема:

- дослідницька функція передбачає: аналіз та синтез дискретних об'єктів, розробку електронних схем, розробку типового вузла й пристрою технічного обслуговування тощо;

- проектувальна функція передбачає: розробку програм, архітектури комп'ютера, системних програм, комп'ютерних мереж, роботу з базами даних тощо;

- технічна функція пов'язана з організацією обчислювальних процесів, управлінням проектами, підвищенням ефективності діяльності промислових підприємств тощо.

Професійна компетентність, будучи інтегрованою характеристикою особистості фахівця, поєднує в собі і соціально-особистісний, і інструментальний, і загальнопрофесійний, і спеціалізовано-професійний аспекти, які знаходять своє відображення у вигляді компетенцій.

Розглянемо детальніше зміст компетенцій майбутнього фахівця (молодшого спеціаліста) з комп'ютерної інженерії.

*Соціально-особистісні компетенції*, які є необхідними, на нашу думку, в межах цієї професії: інтелігентність, дотримання етичних норм поведінки; відповідальність, турбота про якість роботи, яку виконують; чесність, порядність; адаптивність і комунікабельність; організованість; працездатність, здатність до самовдосконалення; креативність, здатність до системного мислення; дисциплінованість; толерантність; екологічна грамотність.

*Інструментальні компетенції*, оволодіння якими сприяє більш якісному здійсненню професійної діяльності: здатність до дослідницької роботи; здатність до роботи в команді; здатність до аналізу та синтезу науково-технічної, природничо-наукової та загальнонаукової інформації; професійне володіння комп'ютером; здатність до письмової та усної професійної комунікації; володіння англійською або іншими мовами.

*Загальнопрофесійні компетенції*, які становлять наукову основу підготовки і є базовими в межах цієї професії: базова підготовка з математики для використання математичного апарату при вирішенні прикладних і нау-

кових завдань у галузі комп'ютерної інженерії; базова підготовка з фізики; базова підготовка з теорії електричних і магнітних кіл; знання сучасних методів побудови та аналізу ефективних алгоритмів, основ теорії чисельних методів і вміння їх реалізувати в конкретних випадках; знання теоретичних (логічних та арифметичних) основ побудови сучасних комп'ютерів і вміння їх застосовувати при вирішенні професійних завдань; знання дискретних структур і вміння застосовувати сучасні методи дискретної математики для аналізу та синтезу складних систем; володіння сучасними системами автоматизації проектування, правилами комп'ютерного оформлення креслень.

*Спеціалізовано-професійні компетенції*, які, власне, й забезпечують ефективне виконання фахівцем професійних завдань: знання принципів програмування, володіння сучасними мовами програмування, основними структурами даних; знання з комп'ютерної електроніки; знання архітектури комп'ютерів, вміння застосовувати їх у процесі побудови та експлуатації; володіння схемотехнічними основами побудови сучасних комп'ютерів; знання особливостей системного програмування, володіння методами та засобами розробки елементів системних програм; знання особливостей побудови системного програмного забезпечення, а також загальних принципів організації та функціонування операційних систем; вміння застосовувати принципи, методи та засоби проектування, вміння здійснювати побудову та обслуговування сучасних комп'ютерних мереж різного виду та призначення; знання сучасних теорій організації баз даних, володіння методами й технологіями їх розробки та використання; володіння сучасними технологіями та інструментальними засобами розробки складних програмних систем (інженерії програмного забезпечення), вміння їх застосовувати на всіх етапах життєвого циклу розробки; знання закономірностей функціонування й розвитку підприємств, ресурсного складу підприємства, економічних процесів, що відбуваються на українських підприємствах.

**Висновки.** Таким чином, формування визначених у дослідженні ключових компетенцій у майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії під час навчання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації сприятиме формуванню їх професійної компетентності загалом.

*Перспективним напрямом подальших досліджень* є використання теоретичних положень компетентнісного підходу в освітній діяльності підготовки із комп'ютерної інженерії та цілеспрямоване формування відповідних професійних компетенцій.

#### **Список використаної літератури**

1. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж. ван Зантворт. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

4. Петрук В. А. Модель формування фахової компетентності в майбутніх випускників технічних ВНЗ у процесі двоступеневого навчання [Електронний ресурс] / В. А. Петрук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2009. – № 3. – Режим доступу: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n3\\_2009\\_st\\_7/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_7/).

5. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / О. Л. Ходань / Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. пр. – Ужгород: Ужгород. нац. ун-т, 2015. – Вип. 29. – С. 232–235.

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторовский // Эйдос: интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

#### **Стрюк К. Н. Компетентностный подход в контексте подготовки специалистов по компьютерной инженерии**

*В статье проанализированы теоретические подходы к определению понятий “компетентностный подход в образовании”, “компетентность”, “компетенция”. Сформулирована общая идея компетентностного подхода. Определены особенности организации образовательного процесса при компетентностном подходе (изменение роли преподавателя, использование инновационных методов стимулирования учебной деятельности студента, использование методов обучения, направленных на профессиональное развитие личности студента, ориентация студента на решение различных профессиональных ситуаций, использование альтернативных оценочных процедур).*

*Определены производственные функции специалистов по компьютерной инженерии: исследовательская, проектирующая, техническая. Конкретизированы ключевые компетенции будущих специалистов по компьютерной инженерии (социально-личностные, инструментальные, общепрофессиональные, специализированно-профессиональные), дана их характеристика.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, производственные функции, ключевые компетентности, компьютерная инженерия.

#### **Stryuk K. A Competence Approach in the Context of the Preparation of the Specialists in Computer Engineering**

*This article analyzes the theoretical approaches to the definition of “a competent approach in the education”, “competence”, “competency”. The general idea of a competence approach is determined. The scientific views of the various researchers to the interpretation of the concept of a “competence approach” is analyzed. The features of the educational process in the application of the competency approach (changing the role of the teacher, the use of the innovative methods to stimulate a student's learning activities, the use of the teaching methods directing to the professional development of an individual student; the students' focus on solving different professional situations, the use of the alternative assessment procedures which are adequate to the features experiences that students acquire during the training) is determined. It was concluded that a competency approach in the training of the future specialists in computer engineering provides this type of an educational content that is not limited to the knowledge-based component that provides a holistic experience of solving life's problems, the performance of the key functions, social roles and competencies. The production functions of the future specialists in computer engineering: research, design, engineering, is defined; their characteristic is given. The key competencies that reveal the content of the professional competence of the future specialists in computer engineering (social and personal, instrumental, general and professional, specialized professional) is concretized.*

**Key words:** competence approach, competence, production functions, key competencies, computer engineering.

УДК 378:371.134

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті зазначено, що процес професійної діяльності викладача вищої школи базується на мотивації, зумовлюючи формування відповідних мотивів – прагнення, спонукання, які суттєво впливають на ставлення особистості до важливих для неї речей. Розкрито психологічні особливості мотиваційної сфери викладача ВНЗ крізь призму розвитку його інноваційної діяльності. Охарактеризовано зміст мотивації викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** мотив, мотиваційна сфера, інноваційна діяльність, мотивація до інноваційної діяльності, викладач вищої школи.

Актуальність врахування мотиваційної сфери особистості в педагогічному процесі усвідомлюють сьогодні багато дослідників.

Мотивація є тією домінантою в структурі професійної діяльності викладача ВНЗ, що забезпечуватиме його не хаотичну активність, а концентруватиме всі сили, засоби та потенціал з метою вирішення пріоритетного завдання – самопобудова інноваційного типу особистості з планетарним мисленням, спроможною до духовного перетворення дійсності, самотрансценденції, самооновлення, орієнтуючись на високі професійні досягнення на постійній рефлексивній основі.

Згідно з теорією І. Русинки, така домінанта «має стати центром тяжіння всіх мислимих і немислимих сил людини, поглинати ці сили, розкручувати, неначе центрифуга, всю “начинку” психічного, перемелювати його зміст, лити, як справжній сталевар, утворювати місиво в потрібній тільки їй одній формі» [4, с. 50].

Таке стратегічне завдання здатний виконувати викладач-професіонал, готовий до творчого пошуку, активного якісного перетворення власного внутрішнього світу, власної життєдіяльності, самореалізації, який є реальним творцем свого педагогічного професіоналізму.

Враховуючи той факт, що рушійною силою інноваційної діяльності є особистість педагога, зазначимо, що саме викладач вищої школи має широкий спектр можливостей та інноваційний потенціал у реалізації творчого пошуку, а інноваційність стає базисом, фундаментальним вектором його професійного самовдосконалення й самореалізації.

В умовах модернізації сучасної системи освіти зростає роль інноваційної діяльності, яка дедалі більше набуває масового характеру, адже існує нагальна проблема в оновленні змісту освіти, досягненні нової якості на основі інноваційних ініціатив з пріоритетними напрямками освітньої дія-



льності. А тому наукова підтримка та наукове обґрунтування інновацій стають системоутворювальними елементами розвитку системи освіти, і чим “вищий ранг інновацій, тим більше вимог до наукового обґрунтування управління інноваційним процесом” [7].

У результаті саме це є мотивом діяльності й визначає центральний вектор особистості. Дослідники, що розглядають мотиваційні аспекти (Н. Бордовська, М. Заброцький, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, А. Маркова, В. Моргун, А. Реан, В. Семиченко, В. Сластьонін), зауважують: вирішальне значення має побуджувально-мотиваційна сфера як потреба найвищого рівня, визначаючи основний вектор поведінки індивіда.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць із цієї проблеми свідчить, що малодослідженою залишається низка важливих питань, які стосуються психологічних особливостей мотиваційної сфери викладача ВНЗ крізь призму розвитку його інноваційної діяльності.

Отже, *мета статті* полягає в розкритті змісту й особливостей мотивації викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Аналіз творчого характеру педагогічної діяльності має велику історію. Багато відомих учених зробили свій внесок у її пізнання, однак ціла низка причин зумовила серйозне відставання в розробці таких важливих питань, як *системогенез*, креативність педагогічної професії. До найважливіших чинників, які гальмують вирішення цих питань, належать: практично ізольований один від одного розвиток психології та педагогіки, відокремленість цих галузей, консервативний вплив ідеологічних установок на розвиток теорії та практики педагогічної діяльності [5].

У результаті впливу перерахованих факторів сучасний стан проблеми інноваційної діяльності викладача відрізняється відсутністю системності в баченні самої проблеми і, як наслідок, нерозробленістю критеріїв її оцінювання, далеко не повним висвітленням механізмів її становлення та розвитку і, як закономірний результат, відсутністю концепції системної реалізації цих механізмів.

У творчих доробках відомих дослідників (О. Бодальова, Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика, С. Кондратьєва, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, М. Нікандрова, О. Щербакова та ін.) розроблено уявлення щодо структури педагогічної діяльності, педагогічних здібностей та професійно значущих якостей викладача, розвиток і формування яких забезпечує становлення професіонала у сфері педагогічної діяльності.

Ці дослідники виокремлюють дві великі групи вмінь і сфер компетентності: операційну та особистісну. Перша група належить безпосередньо до процесу викладання, друга група – це соціальні та особисті вміння, необхідні для успішного функціонування у взаємодії зі студентською аудиторією. Із цієї позиції особистість виступає не тільки як носій здібностей, а й як суб'єкт, що відповідає за їх формування та застосування.

Особливо важливою проблемою розгляду структури інноваційної діяльності є поєднання особистісного та операційного аспектів діяльності,

результатом якого є необхідна єдність образу викладача-новатора. Цей напрям має принципіальне значення й успішно розробляється в дослідженнях І. Ісаєва, О. Міщенко, Є. Шиянова [5].

Педагог може успішно оволодіти професійними вміннями, виявляти деякі здібності й водночас негативно ставиться до своєї професії, мати низьку сприйнятливості до нововведень. У зв'язку з цим неадекватна мотивованість може негативно вплинути на структуру й ефективність діяльності, що реалізується. Інноваційна діяльність пов'язана не тільки з умінням вирішувати передбачуванні завдання, а й із наявністю мотиваційної готовності до пошуку та вирішення завдань за межами будь-якого зовнішнього контролю.

Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією з ключових у професії викладача, тому що тільки адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечить гармонійне її здійснення й саморозкриття особистості педагога.

Проблему мотивації інноваційної діяльності необхідно розглянути як проблему знаходження суб'єктом-викладачем її адекватного особистісного змісту в системі інших видів. Стан дискомфорту, що виникає у викладача внаслідок неузгодженості мотивів, призводить до того, що робота втрачає елемент особистісного саморозвитку, творчого потенціалу й перетворюється в засіб заробітку. Таким чином, у структурі інноваційної діяльності з усією очевидністю виступає мотиваційний компонент.

Мотивація є однією з найдавніших і найскладніших галузей дослідження організаційної поведінки. Люди стають більш мотивованими, якщо мають цілі та впевнені, що їх зусилля сприятимуть досягненню цих цілей. Внутрішня мотивація часто є сильним генератором творчості. Важливим фактором є можливість зробити те, що замислив. Це включає в себе не тільки експертизу в конкретній сфері діяльності та певні здібності, а й можливість розширити ці ідеї за межі роздумів, матеріалізувати їх, маючи, наприклад, необхідні інструменти, обладнання або матеріальну підтримку [1, с. 200].

Перш ніж розглянути поняття “мотивація до інноваційної діяльності”, розкриємо таке поняття, як “мотивація”. Згідно зі словником С. Ожегова, мотивація – це збуджувальна причина, привід до якої-небудь дії. Виходячи з цього, розглядаємо мотив як збуджувальну причину або привід до виконання педагогічних творчих дій викладачами в процесі їх викладацької діяльності у ВНЗ. Це пояснюють тим, що мотив є суб'єктивним фактором, який спонукає до діяльності та є відображенням потреби в професійній діяльності. Більше того, мотиви є сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці [2].

Що стосується змісту поняття “мотивація до інноваційної діяльності”, то ми розглядаємо її як удосконалення цієї діяльності. У працях П. Анохіна, О. Леонтєва, Б. Ломова подано психологічний аналіз структури діяльності як динамічної системи дій під управлінням мотиваційного компонента. Враховуючи, що багатогранні відносини людини із середови-

щем зумовлені досить стійкою мотиваційною сферою особистості, будь-яка діяльність, зокрема педагогічна творчість, скеровується багатьма мотивами, тобто є полімотивованою.

Як відомо, діяльність – це специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить доцільну зміну й перетворення цього світу на основі освоєння й розвитку наявних форм культури. Інноваційна діяльність викладача спрямована на перетворення існуючих форм і методів навчання, створення нових цілей і засобів її реалізації, саме тому вона є одним із видів продуктивної, творчої діяльності людей.

Педагог вступає з іншими членами колективу в процес створення, використання й упровадження інновації, він обговорює зміст нововведення й ті зміни, які можуть відбутися в дисциплінах, свідомості, звичаях, традиціях, поведінці студентів.

Ці відносини в процесі спільної діяльності й міжособистісного психічного взаємовідображення формують соціально-психологічні відносини, а також основну групу мотивів. Індивідуалізоване відношення викладача до змісту інновацій, до членів інноваційної групи може виражатися в діях, судженнях, настроях, очікуваннях і часто являє собою сплав свідомого й несвідомого. Це відношення, як правило, активно впливає на процес становлення нового, виконуючи різні функції: активатора нововведення, перешкоди на його шляху тощо.

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності необхідно розглядати в двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, по-друге – оцінивши відношення викладача до змін, тобто потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності.

Традиційно мотивацію поділяють на зовнішню й внутрішню (В. Асєєв, Л. Божович, А. Маркова, Дж. Олпорт та ін.), розуміючи джерело спонукання. Л. Захарова, уточнюючи види професійних мотивів викладачів, із багатьох факторів називає такі: матеріальні стимули, спонукання, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви й мотиви особистісної самореалізації. На нашу думку, виділення цих чотирьох груп мотивів виправдане, оскільки йдеться про людей із досить розвиненою самосвідомістю [5].

Розглянемо послідовно, як будується інноваційна діяльність викладача при очевидному домінуванні одного з перерахованих мотивів.

1. *Зовнішні стимули*, пов'язані з матеріальною винагородою за ті або інші елементи (а іноді й усю діяльність) щодо впровадження інновацій. До таких стимулів можна зарахувати матеріальну винагороду, присвоєння вченого звання, наукову кар'єру, задовільні умови праці й режим роботи, ослаблення вимог і контролю. Цю групу факторів можна умовно назвати стимулами зовнішньої мотивації. Робота викладача в цьому випадку безпосередньо не пов'язана з результатами професійної діяльності. Ціль може бути досягнута за допомогою різних засобів. Особливість роботи педагога із зовнішньою мотивацією полягає в тому, що він виконує необхідний і до-

статній, з формального погляду, обсяг роботи. Він орієнтований на зовнішні показники своєї праці. Практично не прагне до професійно-особистісного зростання, без втрат у сфері матеріального стимулювання й інших значущих змін умов роботи. Зміна роботи переживається легко.

Відмінності в мотивації виявляються не тільки в загальному підході до інноваційної діяльності, а й на рівні реалізації викладачем окремих прийомів і способів педагогічної діяльності. Педагог із домінуванням зовнішньої мотивації більш, ніж інші, байдужий до змін у своїй роботі, він, якщо й вносить деякі нововведення, то часто через те, щоб “не відстати від моди”, через “службову необхідність”. За даними опитування, такі викладачі становлять 24%. Використання ними нововведень має випадковий, епізодичний характер, часто лише на відкритих заняттях. Така зовнішня непрофесійна мотивація призводить до зниження ефективності професійної діяльності загалом, а також завдає шкоди студентам (їх особистісному розвитку), хоча далеко не завжди це виражається так очевидно.

2. *Мотиви зовнішнього самоствердження* викладача (самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих). У цьому випадку педагог вводить інновації заради позитивного суспільного резонансу на його професійну діяльність. Цей мотив можна назвати мотивом престижу.

Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів самоствердження приваблива тим, що часткове задоволення потреб, що відповідають цим мотивам, можливе на рівні реалізації педагогічної діяльності, тобто досягнення самоствердження відносно студентів і колег. Зв'язок із самооцінкою визначає високе місце мотиву самоствердження в загальній ієрархії мотивів. Ці мотиви також можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими.

В обох випадках вони мають високу спонукальну силу. Особливість полягає в тому, що їх досягнення істотно залежить від специфіки самооцінки. Тут можливі різні варіанти: перший має місце тоді, коли людина усвідомлює залежність між власним внеском в успішність діяльності й зовнішньою оцінкою цього внеску. Діяльність у цьому випадку буде пов'язана з пошуком шляхів зовнішньої оцінки підвищення її ефективності. Специфічна негативна особливість такого підходу полягає у виборі засобів, що обіцяють швидко й ефективно віддачу, активному пошуку й випробуванні нових методик викладання й виховання, часто без тривалої й наполегливої їх доробки відповідно до індивідуального стилю діяльності. При аналізі своєї діяльності усвідомлено, а часто неусвідомлено виділяються позитивні моменти реалізації задуманого й не зауважуються або зауважуються не повною мірою невдачі.

Можливий інший варіант: суб'єкт усвідомлює, фіксує відсутність обов'язкового, залежного зв'язку між власним внеском у професійну діяльність і позитивною оцінкою цього внеску оточуючими – основи вищого самоствердження особистості. У цьому випадку для особистості, мотивованої на самоствердження, цей вид професійної діяльності є засобом самоствердження доти, доки не буде знайдено інший, більш ефективний засіб,

що реалізує цей мотив. Сформованість пізнавальної діяльності студентів, рівень засвоєння знань не є головною метою викладача, а засіб досягнення мети – позитивна оцінка його роботи (Л. Захарова). У таких випадках спостерігається спроба перетворити використання нових, ефективних методів у самостійне завдання, що відповідає не цілям навчання, а цілям особистого успіху. За даними опитування, такі викладачі становлять близько 32%.

3. *Професійний мотив.* Психологічна природа двох розглянутих вище мотивів пов'язана в першому випадку із задоволенням непрофесійних потреб, а в другому виступає як мета, пов'язана з мотивом самоствердження, підвищення самооцінки, що є необхідною умовою комфортного психологічного стану особистості. Професійний мотив у найбільш загальному вигляді є бажанням навчати й виховувати студентів.

Адекватно професійно мотивовані викладачі найбільш послідовні й наполегливі. Професійні мотиви, поєднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких педагогів характерний пошук інноваційних форм і методів роботи, осмислення своєї діяльності, створення власних концепцій навчання молоді.

Характерним для цього виду мотивації є:

- прагнення до пізнання й творення нового, невідомого (пізнавальні та творчі потреби) або потреба в творчій діяльності;
- бажання зрозуміти певне явище самому та розкрити його сутність іншим;
- інтерес до певної науки або до якогось конкретного явища;
- бажання принести користь своїм відкриттям усьому людству або, принаймні, вирішити яке-небудь народногосподарське завдання;
- бажання “залишити слід в історії” публікацією своєї роботи;
- прагнення до самореалізації, слави, популярності [3].

На реалізацію інноваційної діяльності у випадку професійного мотиву значно впливає рівень творчого потенціалу викладача, що буде розглянуто нижче.

4. *Мотиви особистісної самореалізації.* На думку низки дослідників, потреба в самоактуалізації, що полягає в прагненні людини “бути тим, чим вона може стати”, потенційно існує у всіх людей, але не в усіх виявляється в професійній діяльності, а тим більше усвідомлено. Самоактуалізацію розглядають як безперервний процес, вибір із багатьох можливостей “можливості зростання” (А. Маслоу). Моменти самоактуалізації спонукають у людині вищі переживання, які стають необхідною її частиною через свою яскраву специфічність. Викладачі, що прагнуть до самоактуалізації, надають перевагу творчим видам роботи, що відкривають очевидні можливості такого саморозвитку.

Кожне заняття для такого педагога – це поштовх до реалізації себе як особистості й професіонала. Отже, щоразу здійснюється вибір кращого варіанта методу, осмисленого через усвідомлення своїх здібностей і педагогічних завдань. Цей метод може бути не оптимальний об'єктивно, але зав-

жди реалізується з урахуванням інтересів студентської аудиторії. Осмислюються результати, здійснюються спроби змін, модифікації, внесення інновацій. Така діяльність відрізняється високим рівнем сприйнятливості нововведень, постійним пошуком себе в цьому новому, потребою в створенні нового бачення різних форм педагогічної дійсності.

Мотиви самореалізації займають досить високе місце в системі мотивів інноваційної діяльності викладачів, їх відзначили 27% опитуваних. Якщо вони пов'язані з професійними педагогічними мотивами, то практично виключають прояв мотивів самоствердження, що пригнічують розвиток педагогічної діяльності.

Викладач, що рухається таким шляхом, – це людина з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється в прагненні досягти результату в своїй діяльності без особистісної прагматичної мотивації, отримуючи задоволення в самій інноваційній діяльності, яка має для нього глибокий особистісний зміст. Його відрізняє створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії й психологічної готовності до сприйняття нововведень.

Викладачі ж із негативною мотивацією деякою мірою підтримують стереотип, спробувавши вирішити педагогічне завдання й не зумівши це зробити, починають шукати конкретні інструкції в методичній літературі. Скопіювавши лекцію з такого посібника, педагоги часто відкидають будь-які зауваження й пропозиції змінити структуру або зміст заняття [5].

**Висновки.** Отже, формування особистості викладача багато в чому визначається суспільним оточенням, колективом педагогів – науковим співтовариством. Особистість кожного освітянина є своєрідною, що й визначає ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації тощо. Одним із важливих факторів інноваційної діяльності є креативність викладача, яка необхідна для створення нового погляду, програми або посібника, а також для модифікації цього нового на рівні впровадження.

#### **Список використаної літератури**

1. Корогод Н. П. Інноваційні підходи в системі мотивації творчої діяльності науково-педагогічних працівників / Н. П. Корогод // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 51. – С. 200–204.
2. Осипова Т. Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Осипова. – Одеса, 2001. – 25 с.
3. Пьерон А. Потребности: экспериментальная психология / А. Пьерон. – Москва, 1970. – Вып. 3.
4. Русинка І. Психологія : навч. посіб. / І. Русинка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2011. – 407 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с.

6. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації / Л. О. Сущенко // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. – 2015. – № 2 (10). – С. 302–307.

7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

Сущенко Л. А. Психологические особенности мотивационной сферы преподавателя высшей школы как условие развития его инновационной деятельности

*В статье указано, что процесс профессиональной деятельности преподавателя высшей школы базируется на мотивации, обуславливая формирование соответствующих мотивов – стремление, побуждение, которые существенно влияют на отношение личности к важным для нее вещам. Раскрыты психологические особенности мотивационной сферы преподавателя вуза через призму развития его инновационной деятельности. Охарактеризовано содержание мотивации преподавателей высшей школы к инновационной педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** мотив, мотивационная сфера, инновационная деятельность, мотивация к инновационной деятельности, преподаватель высшей школы.

**Sushchenko L. Psychological Features of the Motivational Sphere of the Higher School Teacher as a Condition for the Development of Its Innovation Activity**

*The process of professional activity of a high school teacher is based on motivation, causing the formation of appropriate motives – aspiration, motivation, which significantly affect the attitude of the individual to the things important to her. The article reveals the psychological features of the motivational sphere of the university teacher through the prism of the development of his innovation activity. The content of the motivation of higher school teacher for innovative pedagogical activity is characterized.*

*The problem of motivation innovation should be considered as a problem of the subject-teacher adequate personal sense of professional activities in other species. The emerging due to the mismatch state reasons leading to discomfort teacher that the work loses an element of personal self-development, creativity and transformed into a means of income. Thus, the structure of innovation clearly stands motivational component.*

*Motivational component of innovation seems necessary to examine in two directions. Firstly, in terms of professional motivation place in the overall reasons and, secondly, assessing teacher ratio for the changes that need pedagogical innovations, their susceptibility that determines the content side of the creative direction of professional activity.*

*Thus, the formation of the individual higher school teacher is largely determined by the social environment, a team of teachers – teaching community. The identity of each educator is peculiar that determines the degree of susceptibility to educational innovation, nature and characteristics of the author's conception, the level of implementation and so on. One of the important factors of innovation activity is creative teacher needed for a new look, or program guide, and for modification of the new level implementation.*

**Key words:** motive, motivational sphere, innovative activity, motivation for innovative activity, higher school teacher.

УДК 378.6:656.2.071.1

**Р. В. СУЩЕНКО**

кандидат наук з державного управління, доцент  
Запорізький національний технічний університет

## **ФАКТОРИ ДІЄВОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ**

*У статті висвітлено деякі важливі фактори психолого-педагогічного впливу на формування в майбутнього інженера залізничного транспорту управлінської культури як складової його професіоналізму в процесі фахової підготовки. З огляду на сучасний стан системи вищої залізничної освіти та суспільних вимог до її змісту подано вектори професійної та культурологічної спрямованості. Управлінську культуру інженера залізничного транспорту представлено як сплав інтелігентності, соціальності та професіоналізму.*

**Ключові слова:** інженер залізничного транспорту, управлінська культура, професіоналізм, викладач, професійна педагогіка.

Аналіз тенденцій розвитку професійної інженерної освіти в розвинутих країнах світу підтверджує безпрецедентне збільшення масштабів підготовки залізничних елітних інженерних кадрів.

В Україні вища фахова освіта інженерів залізничного транспорту як соціальний феномен визначає рівень оптимальності соціально-культурної, соціально-економічної, соціально-духовної складових розвитку українського суспільства, що досліджують численні науки – соціологія, філософія, політологія, економіка, психологія й педагогіка. Втім, безпосередня реалізація розвитку та здійснення цього суспільного замовлення відбувається у вищій школі в процесі формування інженера залізничного транспорту, готового працювати на рівні сучасного національного культуротворення, професійної компетентності, управлінської культури. Успішне виконання цього найскладнішого соціального замовлення перебуває в прямій залежності від рівня розвитку сучасної педагогіки вищої школи, яка науково обґрунтувала й визначила такий важливий педагогічний пріоритет: повноцінна професійна освіта будь-якого спеціаліста без сформованої управлінської компетентності й управлінської культури не може бути якісною.

Це означає, що стратегічне бачення розвитку залізничного транспорту пов'язане з педагогічною проблемою перебудови професійного навчання й виховання інженерів у ВНЗ. А звідси – парадигмальний культурологічний підхід до оновлення стратегії професійної підготовки інженерів залізничного транспорту.

Дослідженню проблеми професійної підготовки інженерних кадрів у вищій школі завжди приділяли належну увагу, зокрема таким її аспектам: педагогічним основам організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (А. М. Алексюк, Є. С. Барбіна, В. В. Сагарда, Н. Ф. Тализіна



та ін.); реалізації ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Г. Є. Гребенюк, І. А. Зязюн, А. О. Лігоцький, Н. Г. Ничкало та ін.); культурологічній підготовці студентів (Г. П. Васянович, О. М. Олексюк, О. П. Рудницька та ін.); особливостям розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (В. М. Гриньова, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко та ін.), зокрема їх творчим якостям (Г. О. Балд, В. А. Кан-Калик, С. О. Сисоєва та ін.); якостям керівників-лідерів (Н. А. Валєєв, А. О. Новицька-Колодіна, О. Г. Романовський, Л. Л. Товажнянський, Т. О. Шаргун та ін.).

Втім, теоретичний аналіз наукових праць, у яких відображено результати проведених досліджень, свідчить, що проблема культурологічної, психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту у вищих навчальних закладах ще недостатньо досліджена в теоретичному та практичному аспектах, зокрема: підготовка студентів в умовах відведеної кількості годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; спрямованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців на ефективне виконання ними професійних функцій; принципи відбору змісту психолого-педагогічної освіти майбутніх фахівців, умови її ефективної реалізації тощо.

**Мета статті** – розкрити фактори та парадигми дієвого психолого-педагогічного впливу на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки у вищому навчальному залізничному закладі.

За нашим визначенням, управлінська культура інженера залізничного транспорту – це високий рівень вияву інтелігентності, соціальної зрілості та професіоналізму в цілепокладанні, плануванні, виконанні управлінських рішень, пов'язаних з удосконаленням інженерної діяльності та професійно-творчої взаємодії людей.

Найважливішою умовою такого вияву управлінської культури є висока якість трудового життя колективу й самого інженера залізничного транспорту, яка, на нашу думку, означає повне задоволення всіх їх потреб і цінностей – духовних, соціальних і базових. Це зміна традиційно існуючих ціннісних орієнтирів та соціальних настанов суспільства, особливо молоді: домінанти на матеріальних цінностях; знецінення праці та, відповідно, мотивації до творчої праці, праці заради блага Батьківщини; настанови на отримання матеріальних благ, високого рівня життя без відповідних для цього морально та юридично виправданих дій та зусиль особистості; зниження відповідальності за власні дії; бачення в якості основних джерел змін трансформації в навколишньому середовищі, а не внутрішньоособистісні зміни; виправдання неморальної економічної поведінки – як особистості, так і інших.

Зрозуміло, що такі зміни в кількості, складі, якості, свідомості населення значною мірою впливають на стан усіх галузей народного господарства, в тому числі на стан розвитку залізничного транспорту. Тому на

останній чекає боротьба за кадри, і не тільки за їх кількість, а й за якість. І тут до демографічних, духовно-моральних проблем додається ще проблема освітньої якості майбутніх кадрів, тому що інша криза нашого суспільства – це криза освітня.

На думку багатьох дослідників, у результаті непродуманих освітніх реформ ми отримали декілька суттєвих проблем: значне зниження творчого, духовно-культурного потенціалу молоді; зміну їх ціннісних орієнтацій і настанов, які ми відзначали; суттєвий розрив між наукою, освітою та практикою господарювання (останнє багато в чому пояснюють тим, що наша практика господарювання часто не може бути описана в стандартних підручниках, оскільки вона здійснюється за негласними правилами, в тому числі правилами кримінальної економіки). Також освіта, по суті, втратила стратегічні культурологічні орієнтири професійного розвитку майбутніх спеціалістів, оскільки ці орієнтири не були сформовані в самому суспільстві, державі. Тобто сучасні виші випускають спеціалістів, які не зовсім готові до реальних вимог сучасної й майбутньої соціально-економічної системи, в тому числі праці в галузі залізничного транспорту. Більше того, випускники залізничних вишів майже не готові до здійснення проривних проектів, які можуть змінити місце України, її транспортної системи у світовому розвитку. Одним із таких глобальних проривних проектів є проект створення Коридорів розвитку, який розроблений на основі досліджень зарубіжних учених, експертно-аналітичних клубів, зокрема Інституту випереджальних досліджень ім. Е. Л. Шиффера. Коридори розвитку повинні стати не тільки системою транспортних магістралей, а й системно структурованими зонами, які простягаються в просторі й на яких розміщена комплексна системна інфраструктура наступного покоління. Їх створення передбачає об'єднання в єдиній інфраструктурі транспортних мереж, систем зв'язку, енергетичних потоків, нових технологічних рішень, екотехнополісів, дослідницьких центрів, трансферту технологій та інститутів [3, с. 204].

У розвитку залізничного транспорту передбачено здійснення проекту технологічної модернізації, створення залізничного транспорту наступного покоління, пов'язаного з використанням надшвидкісних потягів на магнітний підвісі – maglev (magnetic levitation trains), які спроможні розвивати швидкість до 550 км/год. У зв'язку з цим у новому соціумі посилюється роль людини, інженера залізничного транспорту, його управлінської культури в умовах духовної кризи України. Назріла дисонація особистості спеціаліста в сучасному соціальному устрої, та все частіше висувається нова етична позиція – благоговіння перед повноцінним життям, цінностями життя як такого, а також концепція нової цілісної людини-фахівця, яку, на жаль, формує в сучасних вищих навчальних закладах вузькогалузева професійна спеціалізація. Звідси – показник готовності інженера залізничного транспорту: не кількість і якість засвоєного, а прогрес професійного й культурологічного розвитку та саморозвитку його особистості, захоплення професією та самотворення умов для професійної самореалізації.

Саме тому, на нашу думку, якщо в процесі професійної підготовки студенти не залучені до створення реального кінцевого результату й професійного успіху на основі доступу до великої кількості залізничних об'єктів, до соціально опосередкованої професійної й науково-дослідної та проектної діяльності, наділеної особистим смислом, та до культури управління нею, майбутні інженери стають:

- вузькорозвиненими в культурологічних, людинознавчих та управлінських питаннях;
- перевтомленими та дисоційованими, що призводить до відсутності психоемоційного погляду на себе;
- байдужими щодо особистісної причетності до розвитку залізничної галузі, до ситуацій, обставин, в яких вони та їх колеги перебувають, до переживань з приводу відсталості галузі та непрагматичної взаємодії з начальством;
- здатними тільки до пасивного відпочинку, пасивного сприйняття інформації, самовдосконалення, що констатує чітку тенденцію до відчуження від життя.

На жаль, такі вищі навчальні заклади ще реально існують, але їх уже не можна назвати співучасниками творення активного професійно-творчого середовища для модернізації професійної підготовки інженерів залізничного транспорту. В результаті роль традиційного викладача розмивається, а відповідальність і професіоналізм студентів зростають.

Можна констатувати, що зацікавленість, а значить і потреба в іншому, новому професійному навчанні, невинно зростає. Звідси – педагогічна парадигма – педагогізація університетської технічної освіти, професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, що, з погляду педагогіки вищої школи, означає:

- здійснення навчання в найсучаснішому культурологічному інтерактивному режимі;
- організація захоплюючого вузівського педагогічного процесу;
- формування навичок комунікації, самоосвіти, професійного діалогу, психологічної стійкості до стресів, високого рівня управлінської культури тощо.

Тому в характеристиці інженера залізничного транспорту не варто забувати про педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу на покращення й управління всіма сферами професійного життя, в якому професійна, управлінська культура характеризується з етичного, психологічного, естетичного та педагогічного поглядів.

Педагогізація формування управлінської культури інженера залізничного транспорту вказує на ґрунтовну психолого-педагогічну освіту інженера у зв'язку з тим, що його професійна діяльність значною мірою пов'язана з професійним і особистісним спілкуванням, умінням долати конфлікти, здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань. Тому психолого-педаго-

гічна підготовка майбутніх інженерів є однією з вирішальних умов підвищення ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

Враховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки інженерів залізничного транспорту для соціально-економічного розвитку нашої держави, новий науковий підхід до реалізації поставленої мети повинен здійснюватися в контексті процесів демократизації, гуманізації суспільства, спрямованості на реалізацію у вузівському педагогічному процесі “суб’єкт-суб’єктних” відносин, які повинні сприяти розвитку особистості майбутніх інженерів, задоволенню їх фахових інтересів і потреб, формуванню соціальної та професійної мобільності, здатності до успішного професійного й особистісного спілкування, до подолання конфліктів, творчого вирішення професійних завдань, вироблення колективних рішень, плідної роботи в команді, що значною мірою сприяє їх конкурентоспроможності на ринку праці. Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу повинне забезпечувати формування усвідомленого ставлення до психолого-педагогічної освіти, розуміння її як необхідного компонента професійної підготовки, а тому – готовності до співпраці з викладачем у плані вибору її додаткового змісту та форм реалізації.

Психолого-педагогічна підготовка інженерів залізничної галузі повинна відбуватися на основі вимог державних стандартів професійної освіти фахівців у вищому навчальному закладі залізничного профілю, сучасних вимог суспільства й ринку праці щодо фахівця в галузі залізничного транспорту, що передбачає необхідність розробки й теоретичного обґрунтування структури, змісту та організаційних форм здійснення означеної підготовки майбутніх інженерів, а також виявлення критеріїв її ефективності.

За нашим передбаченням, психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів залізничного транспорту набуває ефективності, якщо:

- враховують сучасні вимоги суспільства й ринку праці до професійних знань, умінь, навичок фахівців залізничного профілю;
- вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу усвідомлюється студентами як невід’ємна складова їх підготовки до майбутньої професійної діяльності;
- зміст психолого-педагогічної підготовки відбирають з урахуванням майбутнього фаху студентів і спрямовують на формування в них професійно значущих якостей;
- організаційні умови психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів спрямовані на розвиток їх умінь і навичок до професійного спілкування, саморегуляції, самовиховання, вміння навчатися протягом життя, управлінської діяльності, здатності до творчості, колективного прийняття рішень, роботи в команді.

Тому центральна складова нового мислення інженера передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їх людинотвірної функції.

Такий процес гуманізації освіти й виховання тісно пов'язаний з відродженням загальнолюдських і моральних цінностей у нашому суспільстві. В епоху змін, коли багатократно ускладнюється діалог поколінь, порушуються спадкоємність поглядів на світ і сутність буття, висловлюють полярні думки щодо шляхів і засобів організації суспільного життя, проблема людини й гуманізму набуває нового звучання. Особливо це відчутно на сучасному етапі розвитку цивілізації. Виникає потреба в основу концепції перебудови виховання покласти глибокий філософсько-світоглядний аналіз людини та гуманізму [2, с. 192].

Більшість сучасних дослідників визначають такі шляхи гуманізації освіти: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури відносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального процесу, що виховує гуманну особистість: щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини.

Як наголошує Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, трансформація суспільно-політичної й економічної систем зумовлює й необхідність пошуку та реалізації принципово нової моделі міжособистісних відносин у виробничих колективах в умовах ринку. Кожен працівник повинен володіти не тільки технічними знаннями та транспортними технологіями, а й основами соціальної педагогіки й психології, психології міжособистісного спілкування, вмінням формувати таку атмосферу спілкування, яка б максимально сприяла плідній виробничій діяльності [8, с. 240].

Таким чином, однією з найважливіших рис сучасної професійної освіти є її гуманізація й гуманітаризація, сутність яких полягає у формуванні цілісної гармонійної особистості з високим рівнем загальнокультурного розвитку.

Психолого-педагогічна освіта як невід'ємна частина загального процесу гуманізації та гуманітаризації освіти головною метою повинна ставити розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Така освіта особливо актуальна для виховного процесу в системі вищої непедагогічної освіти. Вікові психологічні особливості молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах, зумовлюють підвищену чутливість до впливів, що стосуються їх особистісного та професійного становлення.

В. А. КОЗАКОВ, зокрема, вважає, що актуальність психолого-педагогічної підготовки зумовлює сім соціальних аспектів: 1) інтенсифікація і "предметна" підтримка процесів гуманізації суспільства; 2) подолання негативних процесів гуманізації суспільства; 3) подолання переважаючого в суспільстві технократизму мислення; 4) фундаменталізація підготовки фахівців для будь-якої сфери діяльності; 5) педагогізація суспільства як засіб реалізації демографічної політики (готовність до сімейного життя, планування сім'ї та сімейне життя, виховання дітей, професійне співробітництво

із закладами освіти тощо); 6) професіоналізація професійної діяльності у вищій школі; 7) соціальний захист на ринку праці – друга професія [2].

Н. Н. Нечаєв доводить, що інженер повинен бути не лише технічно грамотним фахівцем, а й спеціалістом у сфері людських відносин. Завдання вищої спеціальної освіти – це завжди завдання підготовки спеціаліста, який уміє поглянути на світ з певного, який досяг свого вищого, але спеціального й спеціалізованого розвитку, ракурсу [4, с. 9].

На його думку, в розробці моделей спеціаліста важливо враховувати цілу низку різноманітних аспектів, починаючи із соціально-політичного й закінчуючи власне професійним, але провідним, стрижневим аспектом є, звичайно, психолого-педагогічний, адже завдяки йому відкривається можливість виявити те, що робить вчорашнього студента спеціалістом відповідного профілю та призначення, й дати характеристику способу мислення цієї людини, психологічного складу її особистості [4, с. 20].

Коли ми говоримо про необхідність усебічного й гармонійного розвитку особистості, то маємо на увазі необхідність подолання односторонності її вузькопрофесійного розвитку, який готує людину скоріше до якоїсь певної, соціально заданої функції, а не живої розвивальної діяльності.

Сьогодні в інженерній педагогіці досліджують у зв'язку з цим поняттєво-термінологічний апарат педагогіки успіху, яку науковці розглядають як уміння пристосовуватися до різноманітних і швидкозмінюваних умов життя, перебуваючи в стані гармонії й рівноваги.

Із соціального погляду, успіх – це оптимальне співвідношення між очікуваннями оточення, особистості й результатами її діяльності. З психологічного погляду, – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями (з рівнем прагнень), або перевищив їх.

Наші тривалі дослідження цієї проблеми показали: професійна підготовка випускників вищих навчальних закладів, зокрема майбутніх інженерів, в умовах сучасних тенденцій суспільного розвитку значно відстає від сформованості дійсно сучасного професіоналізму.

В існуючій системі професійної освіти в технічних вищих навчальних закладах основний акцент роблять на підготовці студентів як фахівців відповідного профілю, а проблеми психолого-педагогічної підготовки часто залишаються поза увагою. Але ж, виконуючи будь-які професійні функції, інженер завжди реалізує себе як особистість, цілісно реагуючи на ситуації, що виникають, вступаючи у взаємозв'язок з іншими учасниками професійних відносин, формуючи систему індивідуальних цінностей. Саме особистісна неготовність до виконання професійних обов'язків не дає змоги значній частині молодих інженерів, випускників вищих навчальних закладів повністю реалізувати свій творчий потенціал, ускладнює процеси соціальної й професійної адаптації, перешкоджає досягненню високих рівнів професійної майстерності. Психологічно неосвічений інженер залізничного транспорту частіше потрапляє під вплив негативних чинників, зазнає

особистісних деформацій, сам починає завдавати психологічних травм людям, з якими спілкується на міжособистісному чи професійному рівнях.

Знання основ психології та педагогіки має значний вплив і на формування в людей інтересів і стимулів до праці, на розкриття їх інтелектуальних, організаторських здібностей, духовних потреб. Ці знання консолідує зусилля людей для побудови сучасної цивілізованої держави.

Практика переконує, що успіх у комунікативній діяльності (яка багато в чому є основою організаторської діяльності) безпосередньо залежить від рівня управлінської культури, психолого-педагогічної підготовки інженера. Підвищення ж цього рівня вимагає докорінної перебудови змісту, форм і методів навчання фахівців з метою забезпечення професійної самореалізації особистості, створення соціально активного, морально та фізично здорового національного виробничого потенціалу. Ці положення стають вихідними в реконструкції вищої освітньої технічної системи загалом.

Сьогодні прийшло розуміння того, наскільки важлива гуманітарна підготовка фахівців, усвідомлення того, що необхідна подальша розробка та практична реалізація психолого-педагогічних і методологічних принципів упровадження гуманістичної системи навчально-виховної роботи з метою формування інженерів нового типу, які б поєднували глибоку фундаментальну та спеціальну підготовку з гуманістичним світоглядом громадян незалежної України.

Швидкозмінний і відкритий європейський ринок в умовах інформаційного вибуху вимагає наукового пошуку комплексу нових цивілізаційних компетентностей, диверсифікує залізничні професії й розширює не тільки попит на інженерні кадри, а й підіймає “планку вимог” до науково-викладацького персоналу. Їх викладацька праця й навчання студентів – майбутніх інженерів залізничного транспорту – перетворюється на органічне ціле.

Тому сьогодні підлягає ревізії традиційне ставлення держави, уряду, вищих навчальних закладів, Укрзалізниці до якісної професійної підготовки інженерів залізничного транспорту як до успішних виконавців державних економічних програм.

Викладачі залізничних навчальних закладів, їх професійна діяльність покликані відповідати тенденціям такого суспільного розвитку, який еволюціонує вихід системи професійної освіти на ці шляхи, забезпечуючи для цього постійний і стабільний розвиток.

Призначення педагогізації професійної освіти й діяльності викладача полягає в спонукальному поєднанні керованого розвитку й самоорганізації складних систем вузівської життєдіяльності, пов’язаної з послідовною орієнтацією на підвищення якості професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, розвиток особистості студента, активізацію його творчого потенціалу в напрямі професійного становлення й самовдосконалення професійних, особистих, соціальних, моральних, психологічних та інших якостей, що сприятиме розвитку цілісності спеціаліста й суспільства.

Ми розглядаємо педагогізацію як професійну підготовку до роботи з людьми, як спеціально організований процес оволодіння майбутніми інженерами психолого-педагогічними знаннями, вміннями й засобами самоформування в собі професійно значущих якостей особистості, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Варто наголосити, що ефективність реалізації найважливіших завдань педагогізації професійної підготовки висококомпетентних спеціалістів залізничної галузі безпосередньо залежить від динаміки загального стану наукової розробки цих проблем, наявності фундаментальних праць із питань освітніх інтеграційних процесів національного рівня, здатних приймати й реалізувати, відповідно до сучасних тенденцій, оригінальні педагогічні технології та рішення.

Першочергового значення вищезазначене набуває, коли йдеться про підготовку сучасного інженера залізничного транспорту як майбутню інтелектуальну еліту, яка, маючи величезний творчий потенціал, покликана реально впливати на перебіг подальших перетворень на залізничному транспорті в Україні. І тут важливо знати:

1. Чи враховують таку нову місію ректорати, деканати, управлінські ланки, що керують підготовкою майбутнього фахівця, а також ті, хто здійснює його професійне та громадське становлення, готує інженера до виконання ним свого історично-суспільного призначення?

2. Чи готує до цієї вкрай складної професійної діяльності система післядипломної освіти викладачів?

На жаль, у цих складних умовах традиційне професійне “донавчання” викладача вищого залізничного закладу та короткочасне стажування поступається неперервному розвитку та самостійному фаховому вдосконаленню протягом життя, що повинне б відбуватися на основі оперативного оновлення базової професійної освіти, вивчення досвіду європейських країн, значної перебудови стратегії та мети постійного методичного вдосконалення, створення нових програм на замовлення роботодавців Залізниці, урізноманітнення форм надання їм нових освітніх послуг тощо.

Тому, як ніколи, значні надії покладаються на викладача, який, крім соціальних якостей, наділяється новими суб’єктивними характеристиками: творчою незалежністю, здатністю до свідомого вибору та рефлексії, саморегуляції й максимальної морально-творчої самореалізації. Ці якості повинні стати системоутворювальним фактором сучасної й майбутньої професійної освіти.

Такого викладача потрібно готувати відповідно до історично детермінованих цілей, загальнолюдських і національних цінностей і, з огляду на це, розробляти адекватні стратегії нових підходів до організації вузівського педагогічного процесу, здатного стати для майбутніх інженерів певною панацеєю від загроз і ризиків, спричинених соціумом, глобалізаційними процесами та іншими колізіями сучасної цивілізації.



Час репродуктивних настанов пройшов, ситуація вимагає ґрунтовної деонтологічної компетентності й деонтологічної культури всієї людської спільноти – від урядовців, управлінської, політичної еліти (і їх насамперед) – до вихованців дитячих залізниць, які ще існують в Україні як поза-шкільні навчальні заклади.

Без опанування викладачами здобутків сучасних людинознавчих, психолого-педагогічних наук, урахування досвіду світової педагогіки професійної освіти, сучасних педагогічних технологій, побудованих на загальнолюдських моральних цінностях, принципів, норм поведінки і правил “жити разом”, “співпрацювати поруч”, які розкривають шляхи регламентації поведінки та професійного розвитку студентів у різноманітних системах відносин, майже неможливо змінити на краще професійну підготовку майбутнього інженера залізничного транспорту, вплинути на підвищення загальної культури.

Але в Україні професійна освіта такого рівня, яка б сприяла поступовому й природному її входженню в динамічний світовий освітній простір, відбувається спонтанно й безсистемно. Відсутня цілеспрямована державна політика інтеграції освітніх процесів і формування професійної культури, а звідси – брак нових інтегральних підходів, координації зусиль академічних, освітніх, культурних, інформаційних комплексів, науково обґрунтованих засобів інтеграції, єдності та взаємозв'язків педагогічних явищ і процесів.

Усі ці фактори тісно пов'язані й взаємозумовлені в цих процесах, оскільки протягом свого розвитку на певних етапах вони можуть випереджати один одного без безумовного пріоритету якогось із них. Педагогічне керівництво професійною освітою в вузах здійснюють ректорати, вчені ради, науково-методичні підрозділи, деканати, завідувачі кафедр, які є організаційно-коригувальною й регулювальною складовою, де виробляються та втілюються в життя технології досягнення визначених вузом основних професійних цілей.

Саме тому нагальним завданням усієї системи вищої освіти є ефективна реалізація завдань педагогізації професійної підготовки залізничних кадрів на концептуальних засадах відповідно до критеріїв щодо вступу до Європейського Союзу, що можливе завдяки розробці комплексу координаційних завдань, що базуються на фокусуванні ефективності вищої освіти, спрямованої на високий рівень продуктивності професійної підготовки.

Дещо в цьому напрямі вже зроблено, зокрема: приведено у відповідність до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційні рівні та ступеневість освіти, триває робота над державними стандартами, укладено угоди про співпрацю з більш як п'ятдесятьма країнами світу, до штату залізничних організацій введено посаду психолога тощо.

Але стратегія всебічного реформування вищої професійної освіти об'єктивно потребує активізації потенціалу науки й освіти, серйозної консолідації творчих зусиль організаторів післядипломної педагогічної освіти

викладачів вищих залізничних закладів, яка покликана не тільки оператив-но й постійно готувати викладачів до адаптації відповідно до соціально-економічної та духовно-моральної ситуації у світі й державі, а й випереджати ці процеси, задовольняючи соціальне замовлення на перепідготовку викладачів залізничних закладів вищої освіти.

Відірваність професійної освіти від глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості, будь-якого громадянина планети. Цим, насамперед, пояснюється й той усіма визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини чи стосунки між людьми, а з них – у стиль професійної поведінки. Більше існує протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації та не вбачають у цьому ніякого гріха перед народом, перед суспільством, перед своїми батьками та дітьми. Свого часу К. Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Інженер залізничного транспорту зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних сучасних технічних знань, високої культури, прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

**Висновки.** Отже, з'ясувавши погляди дослідників-теоретиків щодо визначення пріоритетних педагогічних парадигм у формуванні управлінської культури майбутніх інженерів в умовах культурної глобалізації, проаналізувавши результати власних досліджень, вважаємо за доцільне стверджувати, що вимоги ринку, глобальна конкуренція на ринку праці, ієрархія вишів, нескінченна боротьба за конкурентоспроможність, яка є вже тенденцією в глобальній суспільній та економічній перебудові, провокують пошук нових педагогічних технологій, нових засобів посиленого впливу на підвищення продуктивності інженерної праці, і насамперед – оперативного оновлення цілісного педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, які теж потрапляють сьогодні під вплив жорстокої конкуренції.

Таким чином, педагогічна орієнтація професійної підготовки інженера залізничного транспорту на багатоманітність змісту управлінської культури є надійною й невід'ємною складовою професіоналізму, показником вищості професійної підготовки інженерних залізничних кадрів. Професіоналізм інженера залізничного транспорту, рівень його управлінської культури, а звідси – новий підхід викладачів залізничних вузів до організації цілісного професійно спрямованого вузівського педагогічного процесу, побудованого на духовній взаємодії та співробітництві, на міжкультурному діалозі, співтворчості тих, хто навчає, і тих, хто навчається, – найдієвіша та найуспішніша стратегія модернізації Укрзалізниці та професіоналізму її інженерних кадрів.

**Список використаної літератури**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка у непедагогічних університетах: актуальність і досвід КНЕУ / В. А. Козаков // Проблеми вищої школи. – 2001. – № 2.
3. Компанієць В. В. Управління розвитком соціально-економічних систем у духовно-моральному та соціокультурному вимірі : монографія / В. В. Компанієць. – Харків : УкрДАЗТ, 2012. – 296 с.
4. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – Москва : МГУ, 1985. – 113 с.
5. Психологічна освіта в системі вищої школи : зб. ст. за матер. Всеукр. наук.-метод. конф. / за ред. О. Я. Чебикіна. – Київ : Клас, 1997. – 192 с.
6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. – Київ : Вища школа, 1982. – 216 с.
7. Романовский А. Г. Философия достижения успеха : пособие / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Харьков : Изд-во НТУ “ХПП”, 2003. – 695 с.
8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Актуальні проблеми гуманізації управлінської освіти майбутніх інженерів / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ “ХПУ”, 2000. – № 1. – С. 3–10.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

**Сущенко Р. В. Факторы действенного психолого-педагогического влияния на формирование управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта**

*В статье раскрыты некоторые факторы и парадигмы психолого-педагогического влияния на формирование управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта как составляющей его профессионализма. С учетом состояния системы высшего железнодорожного образования и общественных требований представлены векторы профессиональной и культурологической направленности. Управленческая культура инженера железнодорожного транспорта представлена как единство интеллигентности, социальности и профессионализма.*

**Ключевые слова:** инженер железнодорожного транспорта, управленческая культура, профессионализм, преподаватель, профессиональная педагогика.

**Sushchenko R. Factors of Effective Psychological and Pedagogical Influence on the Formation of Administrative Culture of Future Railway Transportation Engineers**

*Some factors and paradigms of the psychological and pedagogical influence on the formation of the administrative culture of the future engineer of railway transport as a component of his professionalism are revealed. Taking into account the state of the system of higher railway education and public requirements, vectors of professional and cultural orientation are presented. The administrative culture of a railway engineer is presented as a unity of intelligence, sociality and professionalism.*

*It has been specified that a modern engineer is a carrier of active, cultural, communicative and administrative principles, able to plan, organize, correlate, analyze, evaluate his or her informational, emotional and intellectual potential to upgrade professionally and contribute to the development of his or her colleagues' administrative skills.*

*Thus, the formation of an engineer as a personality, who is able to live and function in constantly changing environment, cannot be separated from the railways history and the history of society. The peoples' attitude to railway transport depends on the rate of society's development, general quality of life, attitude of the government to railways, education, authority of the state and other factors. Social, historical and pedagogical analysis is considered help-*

*ful in identifying existing problems and difficulties in the process of development of humanistic, cultural approach to education.*

*It has been found out that by changing the external world, railway transportation engineer, as a creative person due to his efficient work, changes himself, which is a new condition for further existence and development.*

*It has been proved that in railway industry engineer has to be the carrier of modernity, innovative approaches to engineering, communicative and educated, able to plan and organize his own engineering activities consciously, intellectually influence his partners to perceive, analyze, evaluate information and intellectual content of speech, emotional intelligence to self-assess his actions, behavior, administrative decisions adequately.*

*We have concluded that modern social and cultural trends lead to a new paradigm of vocational education, with the transformation as its basis, so as to create conditions for the development of a new paradigm based on flexibility, renewal and formation of a new value approach to engineering, to rapid changes in the labor market, to professional career changes, development of partnerships with organizations, enterprises and departments of the railway industry and service sector.*

**Key words:** *railway transport engineer, administrative culture, professionalism, teacher, professional pedagogy.*

Т. І. СУЩЕНКО  
доктор педагогічних наук, професор  
Класичний приватний університет

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТЯН

*У статті розкрито психолого-педагогічні механізми науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності освітян (на основі узагальнення досвіду роботи колективу кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету). На основі розгорнутого теоретичного аналізу наукових досягнень визначено сутнісні особливості інновацій в освіті; узагальнено показники інноваційної педагогічної діяльності; охарактеризовано пріоритетні завдання розвитку навчального закладу, що працює в інноваційному режимі, а також акцентовано на необхідності трансформації існуючої парадигми освіти.*

**Ключові слова:** нововведення, інноваційний режим, педагогічна інновація, інноваційна педагогічна діяльність.

Постійно-неперервною та актуальною була й залишається проблема прогресивних нововведень у науці та освіті. Інноваційні ідеї розвивалися шляхом цілеспрямованого створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості, її самоактуалізації, захисту, підтримки, повного прийняття її індивідуального досвіду.

Інноваційна практика базується на емпіричному пізнанні нових засобів взаємодії в процесі співтворчості вчених і вчителів на основі вдосконалення професійної майстерності, конструюванні та створенні нових освітніх технологій, розвитку педагогічної творчості.

Відомо, що майстерність упровадження інноваційного досвіду й досягнення продуктивних результатів у навчанні та вихованні є продуктом креативної практики, адже наукові закономірності теж реалізуються в різноманітному особистісно-продуктивному результаті.

Тому процес розвитку інноваційної практики вчителів має бути керованим, науково обґрунтованим і методично забезпеченим. Цю місію, як довів досвід Класичного приватного університету, найдоцільніше можуть виконувати кафедри освіти, на яких, як правило, працюють учені з великим досвідом педагогічної роботи в школі або ВНЗ.

**Мета статті** – висвітлити результати теоретико-прикладного дослідження зазначеної проблеми колективом кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету.

Державні нормативні документи найвищого рівня вказують на пріоритетність проблеми переходу до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти, досягнення її високої якості, що передбачає її органічний взаємозв'язок з наукою, педагогічної теорії – з практикою. У зв'язку з цим ко-

лектив кафедри освіти та управління навчальним закладом зосередив свої зусилля на таких напрямках:

- розробка теоретичних основ підвищення ефективності науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогів;
- вивчення можливостей кафедри щодо науково-методичного забезпечення беззупинної підготовки освітян до впровадження інновацій;
- розробка концепції побудови педагогічного процесу з урахуванням тенденцій особистісно орієнтованого підходу до кожного студента;
- спрямування педагогічної діяльності на оптимізацію інноваційного, творчого потенціалу освітян, досягнення ними найкращих результатів у навчально-виховній діяльності;
- розробка й апробація посібників та методичних рекомендацій гуманістичного й професійного змісту для вчителів, керівників шкіл, викладачів вищих навчальних закладів із питань їх професійного самовдосконалення.

Основою ефективності діяльності кафедри з означеної проблеми є досягнення спільності щодо пріоритетів, підходу до науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності. Така спільність є необхідною для обрання найнеобхідніших форм науково-методичної допомоги освітянам міста та області.

Розглядаючи проблему інноваційної діяльності, необхідно було визначитися з єдиним підходом до розуміння основних дефініцій і понять, зокрема таких, як “педагогічні інновації”, “інноваційна діяльність”, етапів її розвитку, критеріїв оцінювання рівня інноваційної діяльності, складання “оцінювальної карти ознак новизни”.

*Педагогічну інновацію* визначаємо як процес об’єктивного чи суб’єктивного оновлення теорії чи практики освіти, який оптимізує досягнення її мети. Інновації є результатом наукових пошуків, перспективного педагогічного досвіду окремих учителів і педагогічних колективів.

*Педагогічна інноваційна діяльність* – це процес системного експериментування навчально-виховних та управлінських технологій, форм, методів і засобів.

Під *інноваційною діяльністю* розглядаємо продуктивну діяльність, яка пов’язана з перетворенням новизни в нововведення (під новизною розуміють явище, яке несе в собі сутність способу, методики, технології організації та змісту нового, тоді як нововведення – це організація нового).

Основні етапи інноваційної діяльності освітнього закладу: збір інформації та розумова діяльність; створення нового та його опис, вивчення та засвоєння вже відомого досвіду; організація впровадження нової ідеї в практику; в разі отримання позитивних результатів – подальше розповсюдження досвіду.

Педагогічна інноваційна діяльність на кафедрі характеризується виявленням інноваційної ініціативи; експертизою заявок на проведення експериментів із цієї ініціативи; створенням педагогічної інновації; її розповсюдженням та освоєнням.

Продуктами педагогічної інноваційної діяльності є педагогічні інновації (новоутворення, нововведення), які позитивно змінюють систему

освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові або вдосконалені (зміст освіти, освітні технології, методи, форми, засоби навчання та виховання, освітні моделі, адекватні їм системи управління, зафіксовані в придатній для них формі апробації, розповсюдження та освоєння).

До інноваційної діяльності кафедра підходить з різних поглядів. Процеси створення та розповсюдження педагогічних інновацій розглядають як невід'ємні загальнопедагогічні процеси (системний підхід); як частку цілого, глобального й такого, що стосується загальних проблем людства, країни тощо (глобальний підхід); як нестандартні ситуації, що вносять дисбаланс у систему освіти, зокрема в її педагогічні процеси (синергетичний підхід); як процеси, що підлягають якісному та кількісному вимірюванню (статистичний, аналітичний, кваліметричний підходи).

Членами кафедри визначено шляхи допомоги освітянам у створенні та здійсненні програм розвитку інновацій від моменту створення до реалізації авторських концепцій та виходу в масову практику.

Така допомога передбачає створення авторської ідеї навчання й виховання або авторської концепції школи; розробку змісту планів та індивідуальних програм реалізації нових ідей в інноваційній педагогічній діяльності; первинну апробацію та наступну корекцію авторських концепцій, пошук односторонців і нових аргументів захисту інновацій; реалізацію авторської ідеї, оформлення цілісності інновації на основі експериментів і творчих пошуків; перевірку готовності інновацій до використання в масовій практиці; аналіз можливостей широкого застосування інновації та умов її розповсюдження.

Кафедра дійшла висновку: в основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать уміння побудови концептуальної основи педагогічної новизни, яка має бути науково обґрунтованою, прийнятою й зрозумілою, включати діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, а також реалізацію інноваційної програми, поетапне відстеження результатів її впровадження, корекцію та рефлексію інноваційних дій.

Ми впевнені, що педагогічні інновації є новаторським педагогічним досвідом, який формується їх авторами, є об'єктом права інтелектуальної власності. Тому важливого значення набувають питання, пов'язані з наданням авторам інновацій кваліфікованої оцінки, в результаті якої визначається їх статус як педагогів-новаторів, педагогів-інноваторів та статус закладу освіти як експериментального, інноваційного, авторського.

Для підвищення ефективності діяльності інноваційних закладів необхідне розуміння доцільності або недоцільності педагогічних інновацій. Так, при кафедрі створено експертну комісію з правом залучення спеціалістів і фахівців відповідного профілю до підготовки експертних висновків щодо відповідності запропонованих інновацій запитам навчального закладу, вимогам держави, педагогічної науки, культури, освіти.

Мета експертної комісії – сприяти розвитку інноваційної творчості та запобігати розповсюдженню малоефективних педагогічних проектів, навчальних програм, видань і матеріалів.

Пріоритетними принципами відбору педагогічних інновацій на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні визнано принципи демократизму, гуманізму, патріотизму, діалектичного динамізму, перспективності, відкритості.

Розроблено спеціальну “Оцінювальну карту ознак новизни” та чіткі критерії ефективності інновацій. Педагогам повідомляють, що експертна комісія може дати позитивний висновок щодо рекомендації інновацій до впровадження, якщо:

- запропоновані матеріали забезпечують вищий рівень розвитку особистості дитини чи дитячого колективу навчально-виховного закладу;
- вирішено актуальне завдання, що відповідає сучасним концепціям і гарантує досягнення принципово нових результатів;
- нововведення покращить загальний стан усебічного розвитку особистості дитини, рівень духовного комфорту дітей та вчителів, вихованість і культуру дітей та вихователів, якість навчально-виховного процесу;
- в інноваційних матеріалах чітко вказано, що зроблено вперше, а що набуло подальшого розвитку;
- розв’язано проблему, яку складно вирішити за допомогою стандартних методів;
- нововведення доступні;
- наявна така оригінальна педагогічна ідея, яка за значенням наближається до наукової новизни;
- нововведення життєздатне й передбачає сукупність змін, які воно спроможне здійснити в освітньому середовищі протягом певного життєвого циклу; вказано регіональність (загальна, районна, місцева) тощо.

Експертна комісія попереджає: щоб отримати позитивний висновок на замовлене нововведення, в поданих матеріалах не повинно бути повторень уже відомого досвіду; інновації мають бути пов’язані з особистісним гуманним підходом до організації педагогічного процесу в будь-якому освітньому закладі; покращенням умов праці та навчання.

Гуманізацію розглядають як інноваційний і найефективніший спосіб наближення до особистості дитини, вона дає змогу досягати прогресивної мети, поставленої будь-якою програмою чи стандартом освіти з кожного навчального предмета, морально забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу, максимально розвиває самостійне творче мислення, тому що її особливістю є беззаперечне сприяння й визнання права кожної людини на її максимальний розвиток і саморозвиток.

Педагогам повідомляють показники інноваційності гуманізації педагогічної діяльності, зокрема такі, як:

- частота, кількість, послідовність і яскравість вияву в педагогічній діяльності суб’єкт-суб’єктних гуманних взаємин, їх стійкість, тривалість, виявлення рішучості та наполегливості щодо їх збереження й захисту;
- скорочення дистанції між учителем і учнями в навчальних стосунках, покращення особистісного статусу суб’єктів педагогічного процесу;



наміри, буденні турботи про людину, морально-особистісні новоутворення як форма суб'єктивної активності;

- поступове й послідовне вибудовування гуманних дій (від люб'язності до допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, готовність відсунути на задній план свої бажання й плани, різноманітні витрати тощо);

- спільність у виконанні програм гуманного саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності, коли діти та батьки є її співавторами, вона служить інтересам дитини;

- наповнення життєдіяльності школи добротворчістю, в якій діти та батьки виступають її співавторами, і вона служить інтересам дитини;

- наповнення життєдіяльності суб'єктів педагогічної діяльності гуманним змістом; перетворення короточасних, ситуативних гуманних переживань на стійкі й глибокі почуття, які стають джерелом благородних вчинків; уміння берегти своє й чуже здоров'я;

- стабільність, безперервність, динамічність, шанобливе ставлення учнів до малечі, людей похилого віку; вміння потурбуватися про них і захистити, поділитися з ними всім необхідним без тиску дорослих.

Ми вважаємо, що інноваційність і специфіка гуманізації педагогічної діяльності полягає в тому, що ця діяльність спрямована не стільки на отримання інтелектуального, матеріального продукту, скільки на розвиток гуманістично орієнтованого типу особистості. Причому в процесі цього розвитку активну роль виконують не тільки вчителі, вихователі та батьки, а й самі учні. У зв'язку з цим визначено й психолого-педагогічні умови гуманізації педагогічної діяльності:

- створення духовно-пошукового середовища, ситуацій успіху, зміна негативних емоцій приємними, розширення емоційних вражень;

- безоцінне прийняття вчителем кожної дитини, підхід до учня з оптимістичних позицій;

- врахування особистісних цілей та інтересів дитини;

- наповнення олюдненим змістом шкільних предметів;

- забезпечення фасілітації, полегшення в осмисленні навчального матеріалу, організація спільної діяльності вчителя та учнів на засадах партнерства;

- застосування інтерактивних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі спільного з учителем пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих розв'язків пізнавально-моральних завдань;

- розвиток самоконтролю, самооцінки учнів, збагачення їх творчого й духовного потенціалу;

- розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення, озброєння учнів засобами організації їх повноцінного життя, збагачення їх духовного потенціалу;

– розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення, озброєння учнів засобами організації їх повноцінного життя, збагачення їх духовного змісту на кожному віковому етапі.

Результатом інновацій гуманної спрямованості вважають: педагогічну взаємодію, покращення життєдіяльності учнів, співпереживання та співрадість, тяжіння до краси й добра, інтерес до людини, до співтворчості, до самих себе, бажання як найуспішніше реалізувати себе.

Кафедра визначає ті складові педагогічної діяльності, що сприяють успіху: створення педагогом власної науково-методичної бази гуманізації педагогічного процесу; безупинна теоретико-методична самопідготовка вчителів без відриву їх від роботи в школі; приведення у відповідність до вимог сучасних наук свого професійного стану, переосмислення традиційних підходів та власного досвіду; глибокоусвідомлені дії та гуманна позиція вчителя.

Одним із найвагоміших результатів роботи кафедри з проблеми науково-методичного забезпечення діяльності інноваційних закладів стало визначення системності дій науковців і освітян як запоруки досягнення найвищої результативності шляхом охоплення всіх видів діяльності інноваційних закладів на постійній основі.

У систему наукової діяльності кафедри освіти та управління навчальним закладом з науково-методичного забезпечення інноваційних освітніх закладів включено такі компоненти:

- виявлення інноваційної ініціативи, експертизи заявок на проведення експериментів із цієї ініціативи;
- створення педагогічної інновації;
- розповсюдження та освоєння педагогічної інновації;
- сприяння побудові інноваційних концепцій розвитку освітніх закладів, системи планування, організації, координації всіх ланок науково-методичної роботи;
- науковий і педагогічний аналіз діяльності педагогічного колективу;
- проблемні семінари;
- сприяння оволодінню новими технологіями виховання та навчання через роботу постійно діючого консультпункту для керівників навчальних закладів і вчителів з проблеми перспективного педагогічного досвіду (моделювання, корекції, вивчення, узагальнення та впровадження інновацій у масову практику).

Найефективнішою формою роботи з науково-методичного забезпечення діяльності інноваційних закладів ми вважаємо організацію “Школи педагогічної майстерності”, яка об’єднує зусилля колективу кафедри, всіх її членів на вирішення вищеназваних проблем у суб’єкт-суб’єктному педагогічному процесі. Програма “Школи педагогічної майстерності” в кожному конкретному закладі має своєрідне наповнення, але обов’язковими її компонентами є:

- пошук оптимального варіанта трансформування наукових ідей та перспективного педагогічного досвіду (інновацій) у практику навчального закладу;

– визначення форм найефективнішої організації інноваційного процесу та співвіднесення їх із традиційною внутрішньошкільною, методичною та самоосвітньою роботою педагогів, що сприятиме розвитку педагогічної майстерності.

В “Школі педагогічної майстерності” розглядають критерії оцінювання перспективного педагогічного досвіду та виступів претендентів на шкільних, районних, міських та обласному конкурсі “Учитель року”; технологія творчих звітів педагогів, модель захисту педагогічних ідей; проводять ділову гру “Захист авторських інновацій”; обговорюють критерії ефективності інноваційної діяльності вчителів, акмеологічні карти розвитку й саморозвитку управлінської майстерності керівників освітніх закладів.

Методичні рекомендації щодо впровадження педагогічних інновацій висвітлюють у наукових фахових збірниках. Серед науково-практичних заходів “Школи педагогічної майстерності” особливе місце займають виїзди до авторських шкіл, знайомство з діяльністю творчих лабораторій.

У результаті діяльності “Шкіл педагогічної майстерності” захищено більше 20 кандидатських і чотири докторських дисертацій, розроблено такі важливі матеріали:

- концептуальні засади визначення педагогічної творчості;
- модель педагогічної творчості вчителя;
- структура змісту й форми підготовки вчителя до педагогічної творчості;
- психолого-педагогічні умови розвитку творчих можливостей вихованця, методи та прийоми стимулювання його творчої активності;
- форми творчої навчальної діяльності;
- технологія посилення креативності змісту навчального предмета;
- методика оцінювання рівня творчої діяльності вчителя та педагогічних колективів;
- система психолого-педагогічної діагностики творчого розвитку учнів у навчально-виховному процесі;
- тематика засідань педагогічної ради, методичних нарад тощо.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи, зазначимо, що через підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів вищої школи досягається підвищення рівня майстерності майбутніх спеціалістів, їх готовність до інноваційної діяльності. Подальше реформування системи професійної педагогічної освіти ми пов’язуємо з органічним її поєднанням з навчальними закладами, створенням під керівництвом учених “Школи педагогічної діяльності” як перспективної форми комплексної підготовки вчителів, що працюють, до інноваційної діяльності.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

Сущенко Т. И. Психолого-педагогические механизмы научно-методического обеспечения инновационной деятельности педагогов

*В статье раскрыты психолого-педагогические механизмы научно-методического обеспечения инновационной деятельности педагогов (на основе обобщения опыта работы коллектива кафедры образования и управления учебным заведением Классического частного университета). На основе развернутого теоретического анализа научных достижений определены сущностные особенности инноваций в образовании; обобщены показатели инновационной педагогической деятельности; охарактеризованы приоритетные задачи развития учебного заведения, работающего в инновационном режиме, а также акцентировано на необходимости трансформации существующей парадигмы образования.*

**Ключевые слова:** нововведения, инновационный режим, педагогическая инновация, инновационная педагогическая деятельность.

### **Sushchenko T. Psychological and Pedagogical Mechanisms of Scientific and Methodological Support of Teachers' Innovative Activity**

*The article reveals the psychological and pedagogical mechanisms of scientific and methodological support of the innovative activity of teachers (based on the generalization of the experience of the collective of the department of education and management of the educational institution of the Classical Private University). On the basis of a detailed theoretical analysis of scientific achievements, the author identifies the essential features of innovations in education; the indicators of innovative pedagogical activity are summarized; the priority tasks of the development of an educational institution working in an innovative mode are characterized, and also the need to transform the existing educational paradigm is emphasized.*

*The features innovative pedagogical activity as a powerful resource quality educational change. Proved that innovative practices based on empirical knowledge of new means of interaction in the process of co-creation scientists and teachers on the basis of improving professional skills, design and creation of new educational technologies, development of educational work. It was shown skill introducing innovative practices and achieve productive results in training and education are the product of creative practice, because scientific laws also implemented in various personal and productive result.*

*Under the innovative teaching we consider the productive activity of teachers, which is the transformation of innovation into innovation (during novelty refers to a phenomenon that carries the essence of the method, technique, and technology of new content, while innovation is – a new organization).*

*Determined that the driving force of innovation is the personality of the teacher, we note that this professor, teacher or caregiver has a wide range of opportunities and innovation capacity in implementing creativity. For teachers working in the innovation mode, focus particularly important for sustainable development; transferring the object to a new, qualitatively different state; creating, acquiring and implementing new tools (using specially developed algorithms transform teaching ideas on educational technology); a special kind of creative activity aimed at a high level of professionalism of the teaching staff and new horizons for personal and professional growth of its members.*

**Key words:** innovations, innovative mode, pedagogical innovation, innovative pedagogical activity.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ  
ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДО СПІВПРАЦІ З СУБ'ЄКТАМИ  
КОМПЛЕКСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

*У статті розглянуто перспективи підготовки майбутніх спеціалістів із фізичної реабілітації до роботи з учасниками бойових дій. Запропоновано переглянути та переробити курси з безпеки життєдіяльності, психології, нозології, синології, спортивні курси, доповнивши їх матеріалами з дисциплін “Медицина катастроф”, “Військова медицина”, “Військова психологія”, “Практична психологія” та мотиваційним комплексом, спрямованим на спортивне вдосконалення та здоров'я майбутніх спеціалістів. Запропоновано більше уваги приділяти практичному вдосконаленню студентів через упровадження інтерактивних тренінгів разом із студентами-психологами на базі медичних центрів, лікарень і госпіталів.*

**Ключові слова:** учасники бойових дій, реабілітолог, здоров'я людини, комплексна реабілітація, екстремальні ситуації, навчальний процес, дисципліни, фізична реабілітація.

Надзвичайна ситуація, пов'язана з АТО, яка виникла в Україні з 2014 р., супроводжується значними медико-соціальними й економічними втратами та змушує залучати до процесу комплексного відновлення учасників цього політичного конфлікту – спеціалістів із фізичної реабілітації.

Довгий час в Україні не здійснювали належну підготовку спеціалістів із фізичної реабілітації для роботи з військовими, які зазнали психічних і фізичних травм, але до зазначеної категорії, навіть у мирні часи, можна зарахувати воїнів-афганців, спецпідрозділи УВД, СБУ, тюремних охоронців, слідчі відділи УВД, СБУ тощо. Ці люди живуть у постійному стресі, часто перебувають у центрі конфліктів (зокрема озброєних), тому багато з них мають посттравматичний синдром, який важко подолати без необхідної допомоги. Тому підготовка сучасних спеціалістів із фізичної реабілітації до роботи з цими категоріями пацієнтів дуже важлива та має довгострокові завдання.

**Мета статті** – розглянути організацію підготовки майбутніх спеціалістів із фізичної реабілітації до роботи з учасниками бойових дій.

В. Лесков визначає реабілітацію учасників бойових дій як “систему психологічних, психотерапевтичних і педагогічних заходів, що спрямовані на відновлення психічного здоров'я, порушених функцій і станів, особистісного та соціального статусу військовослужбовців, які брали участь у бойових діях в районах військових конфліктів” [1, с. 16].

Як не парадоксально, системно до роботи із зазначеною категорією хворих у професійному напрямі готували лише медичні вузи та студентів психологічних спеціальностей, між тим студент-реабілітолог, розглядаючи

всі особливості лікування хворих на госпітальному та відновному етапах, часто не має чіткого уявлення про основи роботи з учасниками бойових дій (далі – УБД) і цілком може розгубитися, беручи участь у процесі комплексного відновлення серед суб'єктів цього процесу. Більшість УБД характеризуються нестійким психічним станом, відключенням від соціуму, що супроводжується різкою реакцією на деякі звуки, дії, розмови, тому реабілітолог, який буде працювати з такими пацієнтом, повинен не тільки знати, а й уміти якісно надавати свої послуги зазначеній категорії хворих.

Згідно з діагностичними критеріями, посттравматичний стресовий розлад – це відсунута або затяжна реакція на стресогенну подію чи ситуацію винятково загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть зумовити дистрес майже в будь-кого [2, с. 435]. Діагностичними критеріями дезадаптації особистості є такі: ворожість або недовіра до світу; соціальна відстороненість; відчуття спустошення й безнадії; хронічне відчуття хвилювання, постійної загрози, існування “на межі”; відчуження [2, с. 436].

Згідно з теорією Г. Сельє, стрес (від англ. stress – напруга, тиск, навантаження) є неспецифічною відповіддю організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу [3, с. 27], що може мати характер синтоксичний (примирення) або кататоксичний (боротьба). Перша реакція на стресову ситуацію – здивування або тривога (мобілізація сил організму), наступна фаза – опір або адаптація до стресу, остання – виснаження, витрачення запасів енергії, що призводить до втоми [5, с. 68].

Зуважимо на тому, що навчанню роботі з УБД не тільки медиків, психологів, а й реабілітологів, у багатьох зарубіжних країнах надають великого значення. Багато країн зазнали локальних військово-політичних конфліктів, після яких багато військових потребували комплексної реабілітації та соціалізації в громаду. Тому сьогодні, коли Україна перебуває у стані загальної мобілізації, спеціалісти з фізичної реабілітації особливо затребувані.

Через це освітнім інститутам України треба звернути особливу увагу на підготовку таких осіб до роботи з учасниками бойових дій, які повернулися із зони АТО. Останнім часом у цьому аспекті загострюється проблема організації підготовки майбутніх спеціалістів із фізичної реабілітації до співпраці з суб'єктами комплексного відновлення (УБД).

Медичні робітники виводять поранених із гострих станів, а потім за здоров'я цих людей беруться реабілітологи. Очевидно, що спеціалісти з фізичної реабілітації тривалий час виконують свою справу із зазначеною категорією населення, а значить, повинні володіти не тільки особливими професійними методами та навичками, а й розуміти необхідність організації співпраці з різними структурами, що мають відношення до проблеми.

В нашій та в деяких зарубіжних країнах до таких структур зараховують підготовку медиків, психологів, соціальних робітників, військових, яка передбачає теоретичне та практичне навчання їх діяльності під час надзви-

чайних ситуацій, пов'язаних з військовими діями, роботи з контингентом УБД.

Накопичений десятиріччями досвід, професіоналізм професорсько-викладацького складу українських і зарубіжних навчальних закладів зробили чималий внесок у розвиток практично-теоретичної бази з підготовки висококваліфікованих медиків, психологів, які володіють навичками організації та надання реабілітаційної допомоги в екстремальних ситуаціях та в умовах військових дій. Цими базами стали військово-медичні вузи, військові факультети та військові кафедри при вузах.

Екстраполюючи цей досвід на підготовку спеціалістів із фізичної реабілітації до роботи з УБД, ми цілком очевидно знайдемо нові перспективи для покращення ситуації. Одна з найбільш реальних інновацій, що можна запровадити в навчальний процес, полягає в модифікації та корекції таких дисциплін: “Безпека життєдіяльності”, “Охорона праці”, “Психологія”, “Педагогіка”, “Основи нозології” тощо.

На першому етапі ми пропонуємо додати окремі модулі з дисциплін “Медицина катастроф”, “Військова гігієна”, “Психологія військових” тощо в дисципліні “Безпека життєдіяльності”, “Основи санології”, “Лікувальна фізична культура”, “Масаж”, “Основи медичних знань” тощо.

Наразі студенти-реабілітологи частково стикаються з методами та засобами організації реабілітаційного процесу при надзвичайних ситуаціях у межах дисципліни “Безпека життєдіяльності”, але, на нашу думку, цього недостатньо. З огляду на нове завдання професійної підготовки потрібно завдяки відповідній корекції компетентності науково-педагогічних працівників, що викладають названий предмет, поступово вводити цикл лекційних, практичних, семінарських і тренінгових занять, на яких буде висвітлено основи роботи з УБД, методологію взаємодії із зазначеною категорією хворих.

На нашу думку, такі нововведення можуть спричинити низку труднощів у питаннях організації навчально-методичного обґрунтування перерахованих дисциплін. Насамперед, це буде стосуватися розробки навчально-методичних комплексів дисциплін, освітньо-професійних характеристик, освітньо-професійних програм тощо.

Концепція викладання названих дисциплін передбачає озброєння майбутнього спеціаліста не тільки знаннями та вміннями з реабілітації військових поранень, а й навичками безпечної професійної діяльності в надзвичайних ситуаціях, володінням навичками психолого-педагогічного впливу на УБД.

Підготовка реабілітолога до здійснення своєї діяльності в умовах співпраці з лікарями та психологами при комплексному відновленні військових, що повернулися з АТО, може зумовити більше усвідомлення студентами обраної ними спеціальності та зробити їх роботу більш якісною.

Крім того, юридично й морально обґрунтовані та професійні дії реабілітолога в комплексному відновленні УБД сприятимуть формуванню позитивного іміджу фахівців із фізичної реабілітації. І тільки з введенням

нових стандартів і переглядом навчальних програм питання надання якісного комплексного реабілітаційного лікування бійців АТО нарешті будуть включені в тематику вищезазначених дисциплін, які викладають на відповідних кафедрах, що є, на наш погляд, дуже доцільним.

На другому етапі ми пропонуємо на кафедрах створити лабораторії, де, враховуючи особливості зазначеної категорії хворих, треба відпрацювати навички проведення комплексної реабілітації УБД.

Крім того, такі лабораторії можуть використовувати й студенти спеціальності “Психологія” для відпрацювання організації комплексного відновлення УБД. Дуже добре використовувати ці лабораторії групами різних спеціальностей, наприклад, реабілітологи із соціальними працівниками або психологами разом для сумісного проходження практики співпраці при смодельованих умовах.

Ми вважаємо, що підготовку спеціалістів із фізичної реабілітації до роботи з УБД треба починати з перших курсів. Викладачі повинні мотивувати студентів на роботу із зазначеною категорією пацієнтів, знайомити з нею шляхом екскурсів у шпиталі та реабілітаційні центри.

Особливої уваги потребує цикл безпеки життєдіяльності. Працівники цих кафедр повинні переглянути неактуальні теми в курсах і замінити їх на більш сучасні. У викладанні безпеки життєдіяльності можна використовувати такі засоби: використання наборів навчальної документації, мультимедійне обладнання, комп’ютерні навчальні програми. Велике значення мають демонстрація та обговорення навчальних відеофільмів, імітаційні тренінги, симуляції організаційних технологій.

В цьому аспекті цю кафедру можна буде вважати структурною частиною центру практичних навичок вузу, організованого, зокрема, за принципом “розподіленого” центру, тобто не винятково в одному місці, а й на базах кафедр, що є досить доцільним.

На третьому етапі для успішної реалізації навчальних завдань доцільною є організація співпраці та активної взаємодії кафедр випускаючих спеціалістів із фізичної реабілітації з різними структурами військової медицини та медицини катастроф, у тому числі з територіальними центрами медицини катастроф і військовими госпіталями, з психологічними та соціальними службами, які працюють з постраждалими в зоні АТО. Лише практичні навички формують досвід праці та співпраці з різними суб’єктами реабілітації, а отримати їх можна тільки в спеціалізованих центрах.

Ми вважаємо цю співпрацю в навчальному процесі дуже корисною, тому що при виникненні надзвичайної ситуації різко ускладнюється як загальна, так і реабілітаційна обстановка, де потрібна організація та проведення своєї роботи з боку всіх суб’єктів відновлення здоров’я в надзвичайних умовах (аварії на хімічно або радіаційно небезпечних об’єктах, соціально-політичні конфлікти тощо), які можуть супроводжуватися одночасною появою великої кількості уражених, що потребують комплексного відновлення.



При цьому зростає роль реабілітолога як суб'єкта полегшення роботи лікаря та психолога, організатора та виконавця заходів щодо індивідуального відновлення здоров'я постраждалих.

Йому необхідно:

- добре знати завдання, організацію, умови роботи формувань та установ, організацію лікувальних, санітарно-гігієнічних заходів;
- знати можливі варіанти співпраці з усіма суб'єктами відновного процесу;
- володіти комплексними знаннями із спеціальними дисциплінами в ракурсі роботи з УБД;
- орієнтуватися в питаннях організації та принципів роботи всіх етапів комплексного відновлення УБД, організації управління закладами, які беруть участь у цьому процесі;
- бути фахівцем-керівником, здатним правильно та швидко оцінити обстановку, прийняти чітке рішення, своєчасно поставити конкретні завдання виконавцям, проконтролювати й допомогти, забезпечити правильні відносини з колективом.

Вирішення таких численних і складних завдань сприятиме формуванню компетентного реабілітолога нового науково-практичного напрямку “Здоров'я людини” й допоможе зайняти одну з ключових ланок комплексного відновлення УБД, орієнтованого в структурі та системі повернення здоров'я, який чітко уявляє професійні завдання та усвідомлює необхідність удосконалення знань у цій галузі.

Важливу роль у набутті знань і навичок діяльності реабілітолога в роботі з УБД і формуванні відповідних компетенцій відіграють оціночні засоби. Крім традиційного усного опитування, рецензування рефератів, тестування, особливу значущість при вивченні цих дисциплін можуть мати інтерактивні засоби та методи: ситуаційне моделювання та аналіз рольової поведінки в заданій ситуаційній моделі; ділові ігри; розбір ситуацій і прийняття рішення з використанням кейс-методу; роботи в малих групах; ділові ігри; виконання нормативів і набуття практичних навичок з використанням навчальних приладів, документації, збірників ситуаційних завдань, оцінного листа з рейтингом у балах. Вирішенням ситуаційних завдань у низці випадків є складання реабілітаційних програм, приклади їх упровадження на вигаданих пацієнтах з різними комплексами ушкоджень, рольові ігри з упровадженням психологічних і педагогічних навичок тощо. Варто зазначити, що підготовка майбутнього спеціаліста, здатного до роботи в екстремальних умовах, і власне можливість здійснення цієї роботи реальні, якщо він буде мати гарну фізичну підготовку, адекватно ставитиметься до власного стану здоров'я й використовуватиме можливості адаптації до незвичних умов.

Тому якісне фізичне виховання, прагнення до підтримки свого здоров'я й удосконалення психологічної стійкості до стресу мають стати невід'ємними складовими комплексної підготовки до роботи фізичного ре-

абілітолога з УБД. А цього можна досягти, якщо реабілітолог буде активно вивчати спортивні дисципліни з основою тренування. Тобто курси спортивних дисциплін для реабілітологів треба викладати не лише в ракурсі методик викладання, а й на основі покращення власної фізичної майстерності та підтримки фізичного стану та здоров'я майбутніх спеціалістів. Тому треба розробити цілий комплекс мотиваційних дій щодо залучення студента в процес покращення власних фізичних навичок і вдосконалення стану здоров'я.

У курсі психологічного навчання реабілітологів потрібно переглянути навчальні та методичні матеріали, які в більшості розкривають історію розвитку психології, та додати практичних ресурсів, за допомогою яких реабілітологи змогли б стати першими помічниками психологів, тому що тільки в люблячих руках реабілітолога пацієнт може якісно розкритися як людина, як частка соціуму, тому спеціаліст повинен мати інструмент для комплексного відновлення фізичного, психологічного та духовного стану УБД.

**Висновки.** Спеціаліст із реабілітації людини – це “універсальний солдат” реабілітаційної діяльності. Він повинен уміти працювати з різними типами простих і комбінованих уражень, із фізичними та психічними ураженнями, з психологічним станом, повинен володіти спеціальними знаннями та вміннями різних спеціальностей і напрямів – тільки тоді він стане якісним суб'єктом реабілітації та співпраці з іншими спеціалістами, залученими до оздоровлення УБД.

Таким чином, підготовка спеціалістів із фізичної реабілітації до комплексного відновлення УБД потребує не тільки розробки якісних навчально-методичних матеріалів, оцінних засобів, досконалих технічних можливостей навчальної бази, достатнього рівня знань студентів, а й наявності кваліфікованих викладацьких кадрів, які мають глибокі знання, досвід роботи з УБД, уміють екстраполювати свої вміння та навички в курси дисциплін, доречні для підготовки спеціалістів у галузі реабілітації складних хворих.

#### **Список використаної літератури**

1. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / В. О. Лесков. – Хмельницький, 2008. – 22 с.
2. Напреєнко О. К. Психіатрія : підручник / О. К. Напреєнко, І. Й. Влох, О. З. Голубков та ін. ; за ред. проф. О. К. Напреєнка. – Київ : Здоров'я, 2001. – 584 с.
3. Сельє Г. Стресс без дистресса / Г. Сельє ; общ. ред. Е. Крепса ; пер. с англ. А. Лука, И. Хорола. – Москва : Прогресс, 1979. – 123 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.*

---

**Тарасова А. В. Организация подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к сотрудничеству с субъектами комплексного восстановления участников боевых действий**

*В статье рассмотрены перспективы подготовки будущих специалистов по физической реабилитации к работе с участниками боевых действий. Предложено пересмот-*

реть и переработать курсы по безопасности жизнедеятельности, психологии, нозологии, синологии, спортивные курсы, дополнить их материалами по дисциплинам “Медицина катастроф”, “Военная медицина”, “Военная психология”, “Практическая психология” и мотивационным комплексам, направленным на спортивное совершенствование и здоровье будущих специалистов. Предложено больше внимания уделять практическому совершенствованию студентов через внедрение интерактивных тренингов вместе со студентами-психологами на базах медицинских центров, больниц и госпиталей.

**Ключевые слова:** участники боевых действий, реабилитолог, здоровье человека, комплексная реабилитация, экстремальные ситуации, учебный процесс, дисциплины, физическая реабилитация.

**Tarasova N. Organization of Training of Future Specialists in Physical Rehabilitation to Cooperate with the Subjects of the Comprehensive Recovery of Combatants**

*The article considers the prospects of preparation of future specialists in physical rehabilitation to work with the Invited to revise and Refine courses on health and safety, psychology, nosology, sinolog, sports courses, adding to them the materials for the discipline of disaster medicine, military medicine, military psychology, practical psychology, and to add motivational sports complex on the improvement and health of future specialists. Proposed more attention to add to the practical development of students through the implementation of online training together with the students, psychologists, bases, medical centers, and hospitals. Specialists in physical rehabilitation for a long time do the trick with this category of the population, and therefore must possess not only special professional methods and skills, but also understand the need for the cooperation with different institutions related to the problem. In the first stage we suggest adding individual modules of the courses “Emergency Medicine”, “Military hygiene”, “Psychology of war”, etc. in the discipline “Safety”, “Fundamentals Sanology”, “Medical physical culture”, “Massage”, “Fundamentals of medical knowledge” and so on. In the second stage we offer departments a laboratory where, given the characteristics of this category of patients have tested the skills of comprehensive rehabilitation ICA. In the third phase, for the successful implementation of educational tasks appropriate is the organization of cooperation and active cooperation of departments graduating specialists in physical rehabilitation of various structures of military medicine and disaster medicine, including the regional centers of disaster medicine and military hospitals, psychological and social services, working with victims in the area ATO. Decision of the many challenges and contribute to the formation of a new rehabilitation competent scientific and practical direction “Human Health” and take one of the key parts of the complex restoration ICA oriented in structure and return health system that clearly represents the professional task and aware of the need to improve knowledge in this area. Rate rehabilitators sports disciplines to be taught not only in the perspective of teaching methods, but also through improving their own physical skills and maintain physical condition and health of future professionals. Therefore it is necessary to develop a whole range of motivational actions to involve students in the process of improving their physical skills and improve health.*

*Thus, training in physical rehabilitation to complex restoration ICA requires not only the development of quality teaching materials, assessment tools, advanced technical capabilities educational base sufficient level of knowledge of students, but also the availability of qualified teaching staff who have deep knowledge, experience with ICA, able to extrapolate their skills at the courses relevant to training in complex rehabilitation of patients.*

**Key words:** combatants, nurse, health, comprehensive rehabilitation, emergency situations, the educational process, discipline, physical rehabilitation.

УДК 796.088

**О. Л. ТЕРЬОХІНА**

кандидат педагогічних наук

**Ю. І. ДУДНІК**

старший викладач

**Д. С. КОРНІЄНКО**

викладач

Запорізький національний технічний університет

**В. М. БАКУШ**

учитель-методист вищої категорії ЗЗОШ 1–2 ступенів № 12

## **ОСОБЛИВОСТІ АТАКУЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАСКЕТБОЛІСТІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОМАНДАХ ВИСОКОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ**

*У статті розглянуто показники атакуючої діяльності баскетболістів, а саме: визначено взаємозв'язок показника загального часу володіння м'ячем на половині суперника й результативності атак у позиційному нападі для команд різної кваліфікації. Зазначено, що важливе значення мають особливості, що характеризують зміст позиційного нападу під час реалізації тактичної підготовки в командах високої кваліфікації.*

**Ключові слова:** *техніка дії, атакуючий, змагальна діяльність, команда, атакуючі дії, позиційний напад, м'яч, спортсмен.*

Сучасний етап розвитку українського спорту вищих досягнень характеризується переходом на професійну основу. Це висуває підвищені вимоги до якості керування підготовкою спортсменів, неодмінною умовою якого є об'єктивна оцінка досягнутого рівня майстерності. Основу такої оцінки, поряд з іншими показниками, становлять результати контролю змагальної діяльності, тому що тільки в умовах гострого єдиноборства із суперником повною мірою проявляються як позитивні, так і негативні сторони підготовки спортсменів.

Питання контролю та оцінки змагальної діяльності спортсменів ігрових видів спорту прямо або опосередковано перебували в центрі уваги багатьох дослідників. Однак кожен конкретний випадок обмежувався вирішенням лише окремих приватних завдань, які поставали перед науковцями. Разом з тим, насущні вимоги роботи з командами зумовлюють необхідність системного підходу до вирішення цієї проблеми як з позиції оцінки внеску кожного конкретного спортсмена в кінцевий результат гри команди, так і з позиції керування навчально-тренувальним процесом.

**Мета статті** – визначення ефективності атакуючої діяльності баскетболістів для команд різної кваліфікації.

Для моделювання тренувального процесу, спрямованого на підвищення ефективності атакуючої діяльності баскетболістів і команд різної кваліфікації, ми дослідили дані про розподіл часу володіння м'ячем на половині суперника при позиційному нападі.

Загальний аналіз даних, представлених на рис. 1, дає змогу стверджувати, що основна кількість проведених атак при позиційному нападі завершується в межах від 1 до 15 с і становить у середньому 92,0% від загальної кількості атак, проведених у позиційному нападі.

Причому, якщо в межах до 5 с проводиться 29,91 атак, або 37%, а від 6 до 10 с 30,02 атак, або 38%, то за період з 11 до 15 с проводиться 13,27 атак, або 17%. У більш віддаленому часовому діапазоні (16–20 с і 21–25 с) загальна кількість атак не перевищує в першому випадку 6,5% (5,16 атак) і в другому – 1,5%, або 1,19 атак, що, на наш погляд, не суттєво для формування позитивного результату гри.



Рис. 1. Аналіз атак у позиційному нападі

Варто розглянути розподіл часу володіння м'ячем на половині суперника та його динаміку залежно від кваліфікації спортсменів. Так, для спортсменів – учасників Чемпіонату України І ліги загальна кількість атак позиційного нападу, що завершують до 15 с, дорівнює 19,15<sub>y</sub>, що становить 909,61; для команд вищої ліги Чемпіонату України, відповідно, 82,4 атаки, або 93,45%, а для команд-професіоналів – 67,49 (92,04%).

Наведені дані дають можливість констатувати, що основний результат зустрічі переважно формується за рахунок позиційного нападу в межах 15 с. Це підтверджується й внеском в очки, що отримують команди в результаті позиційного нападу з урахуванням кваліфікаційних розходжень. Так, для команд першої ліги внесок в очки за діапазон часу до 15 с реалізація можливості в позиційному нападі становить 60,75 очок, або 94,91%

від загальної їх кількості. Для команд вищої ліги ці показники становлять 71,6 очок (99,98%), а команд-професіоналів – 57,49 очок (97,18%).

Ці показники стосуються тільки ефективності виконання позиційного нападу. Проведений аналіз підтверджує наше передбачення, що моделювання під час тренувального процесу варіантів взаємодії гравців і команди загалом при позиційному нападі створює істотні передумови для формування рішення про виконання рухового завдання, скорочує часові інтервали аналізу ситуації й вибору дії. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для реалізації потенціалу команди в конкретній ігровій ситуації.

Оскільки основна кількість атак починається зі своєї половини майданчика, то викликає професійний і науковий інтерес дослідження показників розподілу часу володіння м'ячем на своїй половині майданчика для команд різної кваліфікації.

Проведений аналіз розподілу часу володіння м'ячем на своїй половині майданчика до 10 с показав, що для команд І ліги середній показник дорівнює 91,254 атак, або 99,95%, для команд вищої ліги – 79,4 атак (99,96%) і команд-професіоналів – 75,0 атак (99,98%). Цей час обрано з урахуванням правил гри на підставі педагогічних спостережень й охоплює до 99,8% досліджуваних випадків. Аналіз наведених показників підтверджує думку про те, що з підвищенням кваліфікації баскетболістів зменшується кількість непродуманих проведених атак. Гра стає більш осмисленою, істотно зростає кількість групових і командних тактичних взаємодій.

Необхідні дані треба використовувати в тренувальному процесі, що має переважну спрямованість на підвищення ефективності позиційного нападу. Аналізуючи дані власних досліджень з виявлення показника кількості володіння м'ячем при позиційному нападі з урахуванням кваліфікації різних команд, що брали участь в експерименті, ми встановили, що кількість випадків завершення атак при одному володінні м'ячем у командах І ліги становить 15,5 (результат в очках – 11; кількість завершених атак – 7,5), а в командах-професіоналах – 11,64 (відповідно 8,3 і 6,62).

У цьому випадку відзначаємо тенденцію до зменшення кількості випадків одноразового володіння м'ячем залежно від кваліфікації спортсменів. Зворотна залежність виявляється при аналізі показників дворазових володіння м'ячем. Це пояснюють тим, що гравці професіональних команд через високий рівень індивідуальної підготовленості за більш короткі часові інтервали творчо вирішують конфліктні ситуаційні завдання (кількість атак становить 22,5; 23,0; 29,58 відповідно). При атаках у позиційному нападі, що має три володіння м'ячем, спостерігається зменшення їх кількості залежно від підвищення кваліфікації спортсменів. Таке чергування зменшення або збільшення кількості атак при одно-, дво- або триразових володіннях м'ячем, на наш погляд, є подією випадковою. Проте з погляду фахівця-тренера можна констатувати, що збільшення кількості атак для команд І ліги при одно-, дво- і триразових володіннях становить відповідно 15,5; 22,5; 37,0, що дає підставу говорити про наявність дефіциту часу в гравців у

процесі прийняття рішення про виконання рухового завдання, що змушує їх позбуватися м'яча в пошуку оптимальної позиції для наступних дій.

У гравців команд першої й вищої ліг Чемпіонату України наступає різке скорочення кількості випадків завершення атак у позиційному нападі при чотирьох, п'ятьох, шести водіннях м'ячем. І тільки в командах професіоналів ми відзначаємо 17,62 випадків завершення атак при чотирьох водіннях (11,0 і 13,0 – перша й вища ліги). Можна висловити думку про те, що гравці-професіонали застосовують, крім індивідуальної гри, й групові взаємодії, створюють конфліктні ситуації й, реалізуючи творчий потенціал, домагаються позитивного результату в атаці.

Підбиваючи підсумок аналізу кількості володіння м'ячем та його ефективності, варто зазначити, що показники загальної кількості атак у командах різної кваліфікації відрізняються незначно (94,83 – I ліга; 93,5 – вища ліга; 93,03 – професіонали) (рис. 2). При цьому ми повинні констатувати, що за наявності незначної тенденції до зменшення аналізованого показника результативність в очках збільшується (76,21; 80,00; 84,43 – відповідно) з підвищенням кваліфікації спортсменів і команд.

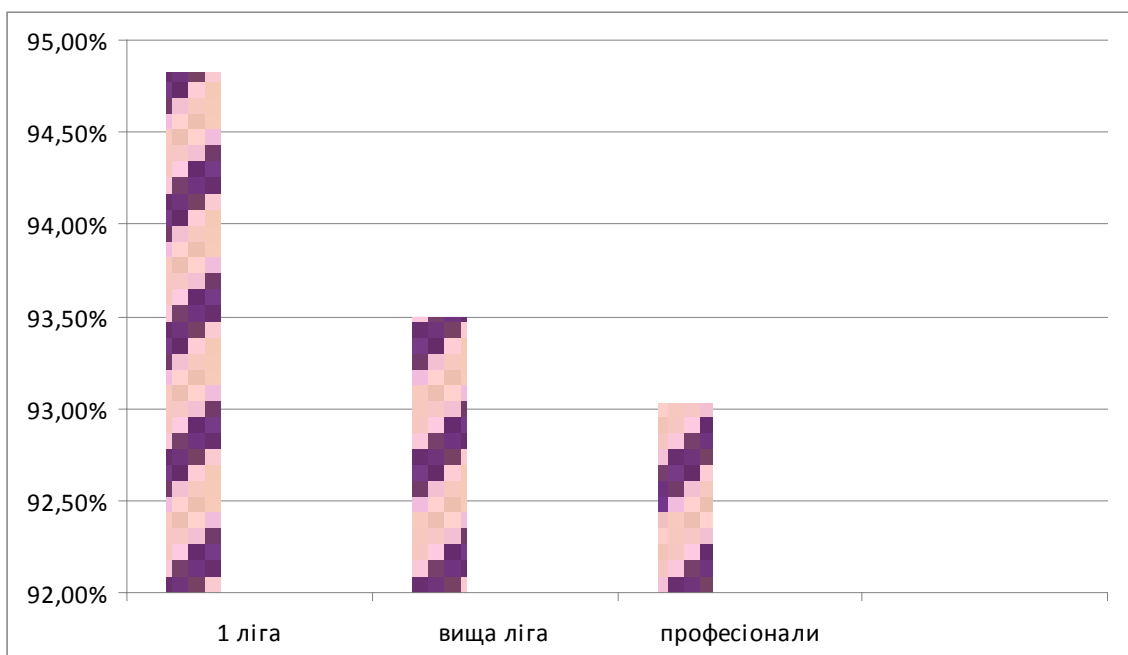


Рис. 2. Показники загальної кількості атак

Отримані дані під час володіння м'ячем при реалізації потенціалу команд у позиційному нападі з урахуванням кваліфікаційних розходжень дають змогу констатувати, що володіння м'ячем в атаці для команд першої, вищої ліги й професіоналів досягає 4 с і становить для команд першої ліги – 73,8% від загальної кількості показників часу володіння м'ячем, для команд вищої ліги – 83,86% і для професіоналів – 71,20%.

Значне збільшення кількості атак, що завершується в межах 4-х с у командах вищої ліги порівняно з командами I ліги, пояснюють кращою та-

ктичною підготовленістю спортсменів і меншим часом на сприйняття й аналіз ігрової ситуації й прийняття рішення про виконання рухового завдання. Зменшення досліджуваного показника в командах-професіоналах пов'язано, насамперед, із тенденціями й особливостями ведення гри гравцями й командами такого рівня.

Як було зазначено вище, гравці професійних команд, використовуючи високі індивідуальні показники в техніці володіння прийомами гри, створюють конфліктні ситуації, а в них реалізують свій тактичний потенціал. Необхідно відзначити, що в гравців команд І ліги значно й стрибкоподібно зменшуються показники володіння м'ячем за часом від 5 до 15 с. На відміну від них гравці команд вищої ліги й професіоналів також зменшують ці показники в ті ж часові інтервали. Однак це відбувається не так різко, що дає змогу ще раз підтвердити вищевикладену думку про високу індивідуальну технічну майстерність і тактичний потенціал у гравців і команд більш високої кваліфікації.

Аналіз підсумкових сумарних показників кількості володінь м'ячем за одну гру з урахуванням кваліфікації команд переконує, що найменше число володінь м'ячем у гравців команд І ліги становить 241. Це пов'язано, насамперед, з тим, що гравці команд І ліги більше часу витрачають на сприйняття й оцінку ігрових ситуацій і процес прийняття рішення. Це положення співзвучне з думкою низки авторів, які в своїх дослідженнях виявили, що час простої моторної реакції незначно відрізняється в спортсменів різних кваліфікаційних груп. Більш істотні розходження відзначають у швидкості розумових процесів, що супроводжують процес ухвалення рішення. У спортсменів команд вищої ліги кількість володінь м'ячем за гру досягає 297,5, а в гравців команд-професіоналів – 268,66.

Зазначені сумарні показники кількості володінь м'ячем за одну гру опосередковано характеризують рухливість і мобільність атакуючих дій команди й деякою мірою можуть бути підставою для прогнозу ефективності ігрової діяльності в нападі. Про це свідчать і середні показники кількості володінь м'ячем за одну атаку з урахуванням кваліфікаційних розходжень гравців і команд. Так, у командах І ліги середній показник становить 2,588 володінь м'ячем за одну атаку, у командах вищої ліги – 3,181, а в командах-професіоналах – 2,944.

**Висновки.** На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що ми не встановили достовірних розходжень розглянутих показників з урахуванням кваліфікаційних розходжень гравців і команд. Проте було розглянуто стійку тенденцію до зменшення кількості атак із підвищенням кваліфікації спортсменів і збільшення “очкової” вартості однієї атаки.

Виявлені під час пошукового експерименту кількісні показники, що відображають зміст позиційного нападу, необхідно враховувати при реалізації тактичної підготовки спортсменів різної кваліфікації, що безумовно вплине на формування результату під час гри та змагань.



Особливо важливе значення мають виявлені особливості, що характеризують зміст позиційного нападу під час реалізації тактичної підготовки в командах високої кваліфікації, тому що побудова тренувального процесу, адекватного реальним запитам змагальної діяльності, відображає стан в організації тренувального процесу та є новим вирішенням проблеми підвищення ефективності тренувального процесу й змагальної діяльності баскетболістів високої кваліфікації.

У подальших дослідженнях плануємо докладніше проаналізувати критерії ефективності технічної майстерності баскетболістів шляхом оцінювання ігрової діяльності: технічного арсеналу, ефективності виконання основних ігрових прийомів, рухової активності, ступеня корисності в командних діях.

#### Список використаної літератури

1. Амалін М. Е. Методика оценки соревновательной деятельности в спортивных играх / М. Е. Амалін, О. С. Шилов // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 9 – С. 3–22.
2. Бабушкін В. З. Подготовка юных баскетболистов / В. З. Бабушкін. – Киев : Здоровье, 1985 – 143 с.
3. Ермаков С. С. Моделирование системы основных технических приемов игры в волейбол / С. С. Ермаков, С. В. Кошевой // Физическое совершенствование учащейся молодежи и повышение ее работоспособности : межвузовский сб. научных трудов / под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ(ХХПИ), 2002. – № 4. – С. 3–17.
4. Келлер В. С. Теоретико-механічні основи підготовки спортсменів / В. С. Келлер, В. Н. Платонов. – Львів : Українська Спортивна Асоціація, 1993. – 270 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

#### **Терехина О. Л., Дудник Ю. И., Корниенко Д. С., Бакуш В. Н. Особенности атакующей деятельности баскетболистов во время реализации тактической подготовки в командах высокой квалификации**

*В статье рассмотрены показатели атакующей деятельности баскетболистов, а именно: определена взаимосвязь показателя общего времени владения мячом на половине соперника и результативности атак в позиционном нападении для команд различной квалификации. Указано, что важное значение имеют особенности, характеризующие содержание позиционного нападения во время реализации тактической подготовки в командах высокой квалификации.*

**Ключевые слова:** техника действия, атакующий, соревновательная деятельность, команда, атакующие действия, позиционное нападение, мяч, спортсмен.

#### **Teryokhina O., Dudnik U., Kornienko D., Bakush V. Features of Offensive Activity of Basketball Players in the Course of Tactical Training Command Training Highly Qualified**

*This article discusses the performance of the attacking basketball activities, namely: the relationship defined indicator of the total time of possession in the opponents' half and impact attacks in the positional attack commands for different qualifications. Important are features characterizing the content of the positional attack in the course of tactical training in of highly qualified teams. For the simulation a training process aimed at improving the efficiency of activity of the attacking basketball players and teams of different qualifications we have conduct-*

*ed a study on the distribution of the data time studying possession to the opponent's half with positional attack. Main number of attacks begins with his half-court, it is a professional and scientific interest in the study timing indicators possession in their half of the pitch for the teams of different qualifications. We have not established significant differences in performance based on skill differences of players and teams. However, it is seen a steady trend towards a decrease in the number of attacks with advanced training athletes and increasing the "spectacle" the cost of a single attack. Certain quantitative indicators must be considered in the implementation of tactical preparation of sportsmen of different qualifications, certainly affect the result of the formation in the course of the game and the competition.*

**Key words:** *action technique, attacking, competitive activity of teams, attacking actions, positional attack, a ball, sportsman (player).*

УДК 378.147:371.134

**С. М. ХАТУНЦЕВА**кандидат педагогічних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет**ПРОБЛЕМА САМООРГАНІЗАЦІЇ  
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

*У статті проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми самоорганізації майбутніх педагогів. Розглянуто самоорганізацію студента в більш широкому та більш вузькому сенсі. З'ясовано сутність самоорганізації студентів у процесі формування в них готовності до самовдосконалення на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Уточнено функції самоорганізації в процесі формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення.*

**Ключові слова:** майбутній учитель, самовдосконалення, самоорганізація, готовність до самовдосконалення.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють необхідність обґрунтованих змін у вирішенні проблем педагогічної освіти. Забезпечення шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами є одним із важливих чинників, що впливають на якість освіти в країні. Майбутній учитель має бути готовим до самовдосконалення. Оскільки самоосвіта, саморозвиток і самовиховання є складовими самовдосконалення вчителя, особливої актуальності набуває проблема самоорганізації студента. Майбутній учитель, відчувачи відповідальність за професійну поведінку, усвідомлюючи необхідність цілеспрямованих дій, має бути здатним діяти відповідно до педагогічної ситуації, проявляючи активність та ініціативу.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що вчені дослідили різні аспекти ефективної самоорганізації: самоорганізація навчальної діяльності учнів і студентів (С. Амірова, Т. Бабко, О. Малихін, Г. Михайленко, П. Підкасистий, В. Ястребова); самостійна навчально-пізнавальна діяльність (Л. Аристова, М. Солдатенко); взаємозв'язок самоорганізації та мотивації навчальної діяльності, самоконтролю (Г. Коган, Я. Устинова); самоорганізація професійної діяльності як основи професійного зростання педагога (Н. Дуднік, Н. Мирончук); взаємозв'язок підвищення мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності та формування вмінь самоорганізації (Т. Мунтян, В. Якунін); керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах (С. Капран, А. Шевченко, Н. Шевченко); формування готовності майбутнього вчителя (О. Демченко, Т. Козловська, В. Котова).

Аналіз наукових праць із самоорганізації педагога дає підстави свідчити, що на сьогодні чимало аспектів означеної проблеми ґрунтовно осмислені науковцями. Проте відсутні розробки щодо вивчення проблеми самоорганізації майбутніх учителів у процесі формування в них готовності до самовдосконалення на засадах індивідуалізації професійної підготовки.

*Метою статті* є дослідження сутності самоорганізації майбутніх учителів у процесі формування в них готовності до самовдосконалення на засадах індивідуалізації професійної підготовки.

Основні завдання: проаналізувати науково-теоретичне підґрунтя проблеми самоорганізації майбутніх учителів у процесі формування в них готовності до самовдосконалення; з'ясувати сутність самоорганізації майбутніх учителів у процесі формування в них готовності до самовдосконалення на засадах індивідуалізації професійної підготовки.

Готовність до самовдосконалення визначаємо як інтегроване, динамічне утворення особистості майбутнього вчителя, що передбачає його саморозвиток та самореалізацію шляхом подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання; результат його підготовки, що базується на формуванні потреби в професійному самовдосконаленні, на основі теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та рефлексії. Одним із чинників формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки є самоорганізація студента.

Самоорганізацію розглядають як процес структурування системи, скерований зсередини. Він відбувається через дію її складових [22]. Філософський концепт заснований на теорії самоорганізуючих систем, він тісно пов'язаний з діалектичними принципами матеріальної єдності змісту, з теорією саморуху та саморозвитку матерії. Властивостями самоорганізації є цілеспрямованість, активність [20]. Самоорганізуючі системи характеризуються можливістю декількох варіантів розвитку системи, є відкритими, тобто здатні до змін обміну речовин, енергії, інформації. Такі системи когерентні, тобто в масштабі всієї системи виявляється узгодженість взаємодії елементів. Отже, нелінійність, відкритість і когерентність забезпечують цілісність, що перебуває в динамічній рівновазі [5, с. 811].

Сутність самоорганізації розглядають із таких позицій: 1) процес самозародження організації як виникнення деякої сукупності цілісних об'єктів визначеного рівня нової цілісної системи з особливими закономірностями; 2) процеси, які допомагають підтримувати відповідний рівень організації, враховуючи зміни зовнішніх і внутрішніх умов функціонування останньої; 3) вдосконалення й саморозвиток систем, що здатні накопичувати та використовувати сукупність знань, навичок, набутих під час спостережень, переживань, минулий досвід [24, с. 591]. Інші вчені вважають самоорганізацію усвідомленою сукупністю мотиваційно-особистісних властивостей, які узгоджуються з індивідуальними особливостями суб'єкта, оптимально втіленими в прийомах і результаті діяльності. Різномірності властивості особистості, що об'єднують категорії самосвідомості діяльності визначають стратегію діяльності суб'єкта, що виступає в ролі інтегрального чинника самоорганізації. Структурними компонентами самоорганізації вважають мотиви, стиль діяльності, самопізнання як сукупність самооцінок основних властивостей [12]. Дослідники доводять, що самоорганізацією є система певних навичок, що сприяють оптимізації праці тих, хто

навчається, й удосконалює процес самоосвіти, самовиховання, саморозвитку [14]. Основними компонентами самоорганізації, на думку О. Ішкова, є цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція та особистісний компонент (вольові зусилля). Автор зазначає, що кожен елемент за складом і послідовністю відображає структуру всього процесу самоорганізації, складається із сукупності міні-процесів [7].

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення тісно пов'язана з індивідуалізацією професійної підготовки. Вважаємо, що навчально-пізнавальна діяльність передбачає врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічного процесу, таких як самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість, інтелект, розвиток здібностей.

Вивчаючи проблему самовдосконалення на засадах індивідуалізації, необхідно звернути увагу на особистісну самоорганізацію. Під особистісною самоорганізацією розуміють уміння організовувати себе, свій час та дії; вміння організовувати власні ресурси; процес зміни життєвих стереотипів, відпрацювання необхідних умінь для дій, контроль дій [10]. Л. Фалеєва доводить, що самоорганізацією є діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організовувати себе, які проявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних ефектів, почутті відповідальності [23, с. 267]. Вчені [9] вважають, що самоорганізація особистості є процесом упорядкування та активізації якостей, необхідних для оптимальної реакції на виклики зовнішнього світу, а особистісні характеристики детермінують самоорганізацію як психологічну якість. Дослідники пов'язують розвиток здібностей індивіда зі здатністю до спільної діяльності. К. Абульханова-Славська зауважує, що самоорганізація є здатністю, яку розвиває в собі індивід з метою стати учасником громадської організації. Спільна діяльність сприяє розвитку здатності до самоорганізації [1, с. 74]. Вчені вказують на зв'язок самоорганізації та розвитку. Так, С. Кульневич наголошує, що обов'язковою умовою розвитку є самоорганізація, яка не може бути пов'язана системою ззовні. Учасники освітнього процесу повинні усвідомлювати в якості внутрішніх ресурсів такі структури свідомості, як критичність, мотивування, рефлексія, колізійність, опосередкована автономність [15, с. 106]. Інші вчені вважають, що самоорганізація – це вміння проектувати свою діяльність, стимулювати актуалізацію своїх можливостей, контролювати, аналізувати та здійснювати корекцію своєї діяльності, моделювати майбутню діяльність, визначати її структуру та етапи [17]. Суть самоорганізації діяльності вчені вбачають у системі здібностей і вмінь мобілізації можливостей особистості для досягнення особистісно або суспільно значущої мети, які дають можливість тому, хто навчається, бути суб'єктом власної навчальної діяльності. Остання передбачає виявлення й активізацію суб'єктом власних психофізіологічних здібностей і можливостей для

здійснення цілеспрямованої діяльності [16]. О. Тесленков доводить, що самоорганізацією є процес упорядкованої діяльності, що характеризується здатністю особистості усвідомлено й цілеспрямовано здійснювати саморозвиток з метою вирішення особистісно значущих завдань [21].

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що самоорганізація здійснюється з метою самовдосконалення особистості та базується на таких принципах: 1) функціонування (нестача інформації оптимально поповнюється обробкою даних, що постійно надходять); 2) добровільності та вмотивованості при залученні до здійснення заходів з формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення; 3) комплексного підходу до вирішення завдань самовдосконалення; 4) створення системи раціонального розподілу часу, навчального навантаження на засадах індивідуалізації навчання; 5) зменшення ймовірності виникнення непереборних педагогічних перешкод і мінімізація їх наслідків.

Студентство характеризують як певну мобільну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей. Студента необхідно підготувати до виконання таких важливих соціальних функцій, як професійних, культурологічних, громадсько-політичних тощо. При цьому майбутній фахівець має проявити самостійність у вирішенні когнітивних завдань, гнучкість, чіткість [3, с. 30]. Самостійність як якість особистості має значення у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення, оскільки передбачає наявність у студента вміння ставити цілі та реалізовувати їх самотужки. Розглядаючи самоорганізацію студента, вчені останню трактують як упорядковану сукупність цілей і мотивів саморозвитку, навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів, здібностей до самоаналізу й адекватної самооцінки, що переважно самостійно та цілеспрямовано формується й розвивається в процесі фахової підготовки у вищій школі [2, с. 61]. Розглянемо сутність навчальної та пізнавальної діяльності особистості.

Вивчаючи самоорганізацію навчальної діяльності, М. Реунова зауважує, що цей процес передбачає впорядковану, усвідомлену діяльність, що спрямовується цілями та цінностями професійно значущої навчальної роботи, яка здійснюється системою вольових та інтелектуальних дій, адекватних ціннісним орієнтаціям студентів [19]. На інтегративності здатності суб'єкта до навчання наголошує Н. Рибаківа, яка вважає, що самоорганізація втілена в усвідомлюваних особливостях волі, мотивах навчання, в стилі навчальної діяльності, яких набуває суб'єкт у процесі діяльності, що організовується педагогом та відбувається під його керівництвом [20]. На зв'язок самоорганізації, самоуправління та самовдосконалення вказує Я. Устинова, яка визначає самоорганізацію навчальної діяльності як діяльність студента, що спонукувана та спрямована цілями самоуправління та самовдосконалення своєї навчальної роботи, здійснювана системою інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення завдань самостійної раціональної організації та виконання навчальної праці [22]. Співзвучною є думка

О. Тесленкова, який вважає, що професійна самоорганізація майбутніх учителів фізичного виховання є інтегрально-динамічним утворенням, що спрямоване на активне самостворення себе як педагога й утілено в усвідомленні значущості мотивації, набутті професійних знань, сформованості вмінь і навичок із самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку особистісних якостей, успішному плануванні, контролі й коригуванні самостійної навчальної діяльності та реалізовано в упорядкованості професійного зростання [21, с. 159–160]. Дослідники зауважують, що самоорганізації навчальної діяльності притаманний свідомий характер. Цей процес передбачає організацію та цілеспрямовану зміну особистості студента як суб'єкта навчання. В процесі самоорганізації студент формує внутрішню мету, виробляє ставлення до зовнішніх цілей та чинників. Це сприяє визначенню подальшої поведінки під час практичних дій з метою реалізації поставлених цілей [4, с. 28]. Навчальна діяльність характеризується цілеспрямованістю, впорядкованістю, є сукупністю дій, прийомів, що забезпечують мотиваційну складову цього процесу та активне залучення суб'єктів діяльності до процесу навчання. Така діяльність передбачає визначення викладачем і студентом мети, мотивів, змісту, способів дій, регулювання та контроль за її результатами [5 с. 535]. На зв'язок процесів самовдосконалення та навчальної діяльності вказує І. Зимня, яка стверджує, що навчальна діяльність спрямована на “того, хто навчається, як її суб'єкта – вдосконалення, розвиток, формування його як особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню ним соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності. Діяльність того, хто навчається, спрямована на засвоєння глибоких системних знань, опрацювання узагальнених дій та їх адекватне й творче застосування в різних ситуаціях” [6, с. 193]. Цю думку поділяють і інші вчені. Так, Г. Коган описує навчальну діяльність того, хто вчиться, як процес усвідомленої, цілепокладальної, самокерованої діяльності, в результаті якої відбувається засвоєння відповідних для цього знань, умінь, способів дії, вирішуються навчально-пізнавальні завдання [11].

Пізнавальну діяльність О. Венгер характеризує як свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється впродовж усього життя, в усіх видах діяльності та соціальних відносин. Метою пізнавальної діяльності є отримання інформації про невідоме для людини для того, щоб у подальшому встановити зв'язок із відомим та віднайти нові способи, механізми подолання проблем [3, с. 16]. Складний процес пізнання потребує напруженої нервової праці, ефективною розумовою діяльністю, результатом якої є складання нових планів, аналіз і синтез інформації [3, с. 17]. Вчений зауважує, що змістом пізнавальної діяльності є знання, які були отримані й перероблені за допомогою пізнавальних процесів.

Отже, дослідники розрізняють поняття “навчальна діяльність” і “пізнавальна діяльність”.

Оскільки діяльність майбутнього вчителя спрямована на усвідомлення та максимальне засвоєння навчального матеріалу, доцільно говорити про самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності студента.

І. Гук, вивчаючи самоорганізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, характеризує її як свідому діяльність майбутніх фахівців, пов'язану з умінням організовувати себе в процесі навчання, яка проявляється в цілеспрямованості, активності, усвідомленій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [4, с. 9–10]. Дослідниця виокремлює мотиваційно-цільовий, організаційно-проектувальний, операційно-виконавчий, оцінно-регулятивний компоненти, користується психологічним, особистісним та компетентнісним критеріями та показниками ефективності самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [4, с. 9]. Автор зауважує, що навчально-пізнавальна діяльність студента сприяє самоорганізації майбутнього фахівця, ґрунтується на позитивній мотивації, його особистісних якостях і спрямована на формування особистості студента. Також дослідниця наголошує на тому, що ефективність навчання криється у власних настановах студента та залежить від його зусиль. При цьому майбутнього фахівця необхідно навчити самостійно організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність, адже від цього залежатиме активізація, оптимізація та вдосконалення цієї діяльності [4, с. 28]. Поділяємо думку І. Гука [4, с. 13], що дефініція “навчальна діяльність” передбачає діяльність і студента, і викладача. “Пізнавальна діяльність” вимагає розгляду сукупності психічних процесів: відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, зумовлених сукупністю вроджених і набутих форм поведінки, що забезпечують адекватний контакт організму з навколишнім середовищем. Також важливими є емоційний та вольовий компоненти. В процесі підготовки майбутнього вчителя застосовують пізнавальні завдання, які мають не абияке семантичне навантаження, різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних і поняттєвих складових. Тобто в процесі наочно-дійового, наочно-образного, абстрактного мислення майбутній фахівець стикається з необхідністю вироблення певного алгоритму дій, певних умінь самоорганізації залежно від поставленого завдання та діяти відповідно до вимог кожної конкретної ситуації. Крім того, навчально-пізнавальна діяльність вимагає від майбутнього фахівця уявлення повної картини того, що має відбутися, певного результату. Для цього студент має чітко бачити кінцеву та проміжні цілі, спрогнозувати їх із можливістю корекції на кожному етапі виконання завдання, здійснюючи самоконтроль, наголошує І. Гук [4]. Таким чином, самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя передбачає глибоке усвідомлення шляху пізнання, реалізацію творчої пошукової діяльності для задоволення пізнавальної потреби та інтепріоризацію результатів процесу цілеспрямованого, активного відображення дійсності в свідомості студента.



Дослідники зауважують, що в процесі самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності в студентів формуються вміння й особистісні якості, які впливають на якість навчання майбутніх фахівців [4, с. 3]. Учені зазначають, що вища школа орієнтована на вирішення конкретних дидактичних завдань, таких як пошук знань, їх осмислення й закріплення; формування та розвиток практичних навичок, інтелектуальних, організаторських, гностичних умінь [18, с. 6]. П. Підкасистий наголошує на необхідності подальшого узагальнення й систематизації знань у процесі просування від нижчої до вищої сходинки свого становлення як фахівця [18, с. 6]. Отже, діяльність студента є свідомою та передбачає поетапну пізнавальну активність майбутнього фахівця на шляху до професійного самовдосконалення.

Вчені зауважують, що навчально-пізнавальна діяльність студента є діяльністю суб'єкта навчання й містить основні компоненти (мотиви, мета, дії, результат) будь-якої діяльності. Діяльність відбувається завдяки основним актам: орієнтовним, виконавчим і контрольним. Перші дають змогу отримати знання про те, як здійснювати дії, інші призначені для отримання знань про те, як здійснювати перетворення, а останні необхідні для регуляції та корекції виконавчих операцій шляхом зіставлення зразків, що представлені в знаннях про дії з перебігом виконавчих актів [4, с. 29]. В. Львович стверджує, що самоорганізація є процесом, упродовж якого вдається самостійно утворити вміння організовувати навчальну діяльність, зауважує, що його складовими є цілепокладання, мотивація, рефлексія, корекція [17]. Співзвучною до вищезазначеної думки є позиція О. Камалетдиной, яка виокремлює в структурі самоорганізації навчальної діяльності такі складові, як: цілепокладання, аналіз ситуації, планування, вольова регуляція й виконання планів, самоконтроль, самооцінка та самокорекція, об'єднує в орієнтувально-цільовий, теоретико-діагностичний, проектувально-конструювальний, технологічний, оцінно-рефлексивний, корегувальний блоки [8]. У дисертаційному дослідженні І. Гук виокремлює в структурі самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичного коледжу такі компоненти: мотиваційно-цільовий, організаційно-проектувальний, операційно-виконавчий та оцінно-регулятивний. Дослідниця наголошує, що перший компонент характеризується формуванням цілей власної самоорганізації, формулюванням завдань діяльності, визначенням цільової спрямованості студентів до усвідомлення змісту цієї діяльності й очікуваного результату [4, с. 38]. Другий компонент дає змогу визначити зміст самоорганізації, планувати процедуру самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності й моделювати відповідні процеси [4, с. 41]. Наступний компонент передбачає виконання студентом навчальних завдань, проектів, самоосвіту [4, с. 42]. Тобто операційно-виконавчий компонент представлений сукупністю знань і вмінь, необхідних для здійснення самоорганізації майбутніми фахівцями. Їм необхідно оволодіти знаннями з планування, засобів здійснення самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, джерел поповнення інформації, психологічної структури особистості

та її якості, фізіологічні та гігієнічні знання, способи самодіагностики й самовиховання як засоби самовдосконалення особистісних якостей [4, с. 43]. Серед умінь, які необхідні для успішної самоорганізації, виокремлюють навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні, навчально-організаційні, рефлексивно-оцінні вміння. Останній компонент базується на отриманні зворотної інформації про перебіг та результати навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи саморегуляцію процесом розвитку самоорганізації з боку студента [4, с. 48].

Досліджуючи самоорганізацію навчально-професійної діяльності студента, вчені наголошують, що така діяльність спонукається й спрямовується цілями самоврядування й саморегулювання своєї професійно значущої навчальної роботи, здійснювана системою інтелектуальних дій, спрямованих на вирішення завдань самостійної раціональної організації та здійснення своєї навчальної праці [13]. Досліджуючи проблему культури самоорганізації особистості студента, А. Килівник визначає її як “інтегроване особистісне утворення, що виявляється в усвідомленому ставленні до успішності власної діяльності, готовності до самостійного ефективного її здійснення, умінні планувати свою діяльність, організувати себе, а також у здатності виконувати свідому роботу над собою з метою всебічного розвитку, удосконалення рис характеру та здібностей, необхідних учителю початкових класів для підвищення рівня власного професіоналізму” [9, с. 44]. Отже, самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя сприяє формуванню та усвідомленню мети власної діяльності, її плануванню, корекції, здійсненню рефлексії.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що основними завданнями самоорганізації майбутнього вчителя є: збір та аналітичне опрацювання інформації про засоби самовдосконалення педагога; прогнозування та оцінка власної навчально-пізнавальної діяльності; здійснення самоконтролю власної діяльності із самовдосконалення; вміння виявляти та долати бар’єри самоосвіти та самовиховання; виявлення та розвиток власних індивідуальних особливостей, що сприяють розкриттю потенційних можливостей особистості майбутнього вчителя; своєчасне реагування на зміни суспільно значущої мети; невідкладна ліквідація прогалин у власній навчально-пізнавальній діяльності та орієнтація на активізацію та оптимізацію подальшої професійної поведінки.

**Висновки.** Отже, вчені розглядають самоорганізацію студента в більш широкому та більш вузькому сенсі. Так, у широкому – як самостійну організацію власної діяльності, поведінки студента під час навчання у вищому навчальному закладі. У вузькому – як упорядковану, свідому відрефлексовану діяльність майбутнього фахівця, яка проявляється в цілеспрямованості, активності, усвідомленій мотивації, спрямована на засвоєння педагогічних цінностей, у результаті чого відбуваються позитивні якісні зміни особистості, засвоєння передового педагогічного досвіду та підвищується результативність всього навчально-виховного процесу. До механі-

змів самоорганізації належать: потреба, мотиви, переживання, самооцінка (внутрішні механізми), спеціально організована діяльність, яка викликана інтересом, заохоченням, навіюванням, наполегливим проханням (зовнішні механізми). Самоорганізація має декілька функцій: раціональний розподіл часу на працю та відпочинок, набуття та накопичення нових знань і вмінь, сприяння творчій роботі, усунення недоліків спілкування, гармонізація особистості, самопрограмування, що забезпечує здійснення власного прогнозу щодо ефективності самовдосконалення майбутнього вчителя.

Проведене дослідження не претендує на всебічне вирішення проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної самоорганізації на засадах індивідуалізації навчання.

#### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. Афанасьева Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н. А. Афанасьева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 60–61.
3. Венгер О. П. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Венгер. – Острог, 2014. – 225 с.
4. Гук І. П. Самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. П. Гук. – Харків, 2016. – 247 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2 изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2003. – 384 с.
7. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Д. Ишков. – Москва, 2004. – 202 с.
8. Камалетдинова Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Камалетдинова. – Москва, 2008. – 30 с.
9. Килівник А. М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Килівник. – Хмельницький, 2015. – 277 с.
10. Климко Н. В. Развитие навыков самоорганизации у будущих экономистов-бухгалтеров в условиях среднего специального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Климко. – Казань, 2009. – 23 с.
11. Коган Г. В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Коган. – Мурманск, 2004. – 146 с.
12. Копейна Н. С. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионалах / Н. С. Копейна // Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки студентов / под ред. В. П. Трусова. – Ленинград : ЛГУ, 1989.
13. Котова С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. С. Котова. – Екатеринбург, 2008. – 225 с.

14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с.
15. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий / С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр “Учитель”, 2001. – 160 с.
16. Логвинова О. Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Логвинова. – Москва, 2014. – 225 с.
17. Львович В. А. Формирование приемов самоорганизации учебной деятельности учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Львович. – Москва, 2000. – 186 с.
18. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособ. / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
19. Реунова М. А. Педагогическая технология “тайм-менеджмент” как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Реунова. – Оренбург, 2013. – 25 с.
20. Рыбакова Н. Н. Педагогическое управление развитием самоорганизации подростков в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Рыбакова. – Омск, 2004. – 205 с.
21. Тесленков О. Ю. Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Тесленков. – Одеса, 2017. – 237 с.
22. Устинова Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Я. О. Устинова. – Челябинск, 2000. – 191 с.
23. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266–274.
24. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

### **Хатунцева С. Н. Проблема самоорганизации в процессе формирования у будущих учителей готовности к самосовершенствованию**

*В статье проанализированы научно-теоретические основы проблемы самоорганизации будущих педагогов. Рассмотрена самоорганизация студента в более широком и более узком смысле. Выяснена сущность самоорганизации студентов в процессе формирования у них готовности к самосовершенствованию на основе индивидуализации профессиональной подготовки. Уточнены функции самоорганизации в процессе формирования у будущих учителей готовности к самосовершенствованию.*

**Ключевые слова:** *будущий учитель, самосовершенствование, самоорганизация, готовность к самосовершенствованию.*

### **Khatuntseva S. The Problem of Self-Organization of Formation of Future Teachers' Readiness to Self-Development in the Process of Training**

*In the article it has been analyzed scientific and theoretical study of the problem of future teachers' self-organization. It has been considered student's self-organization in wider and more narrow sense. It has been discovered the essence of student's self-organization of formation of future teachers' readiness to self-development on foundations of individualization of professional preparation. The functions of self-organization of formation of future teachers' readiness to self-development are detailed.*

*It has been indicated that the teachers' readiness is integrated, dynamic personality's creation of the future teacher, which provides his or her self-improvement and self-realization thanks for overcoming the barriers of self-education and self-upbringing; the result of his or her preparation, which bases on the formation of necessity in professional self-development, is on the foundation of theoretical knowledge, practical skills, personal quality's and reflexion. It has been emphasized that one of the factors of formation of future teachers' readiness to self-development in the process of training is student's self-organization.*

*It has been stated that self-organization is performed with the target of personality's self-development and it's based on such principals: 1) the functioning; 2) the voluntary and the motivation in attracting the implementation of measures forming of future teachers' readiness to self-development; 3) the integrated approach to solving the tasks of self-development; 4) the creation of the system of rational time allocation, the studying workload on the foundation of individualization of studying; 5) the reducing of probability of the occurrence of insurmountable pedagogic obstacles and minimization its' results.*

*It has been mentioned that necessity, motives, the excitement, self-esteem (the internal mechanisms), specially organized activity, which is caused by interest encouragement, suggestion, persistent request (external mechanisms) belong to mechanisms of self-organization. Self-organization has several functions: rational time division for work and rest, acquisition and accumulation of new knowledge and skills, to promote creative work elimination of communication deficiencies, the harmonization of personality, self-programming, which provides the implementation of its own forecast concerning efficiency of future teacher's self-development.*

**Key words:** *the future teacher, self-development, self-organization, the readiness to self-development.*

УДК 378.011.3-051:004(045)

Н. А. ХМІЛЬ

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

## НАВЧАЛЬНІ ТРЕНІНГИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі із застосуванням активних форм і методів, зокрема навчальних тренінгів. Проаналізовано поняття “тренінг”, “навчальний тренінг”, розкрито вимоги до проведення навчального тренінгу, визначено принципи, на яких базується взаємодія його учасників. Для формування ІК-компетентності майбутніх учителів в аспекті використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі запропоновано комплекс тренінгових занять, об’єднаних відповідною спільною темою. Розкрито зміст і наведено методичні рекомендації щодо проведення одного з навчальних тренінгів “Хмарні сервіси планування діяльності вчителів та учнів у навчально-виховному процесі”. Зроблено висновок, що проведення навчальних тренінгів як групової форми організації активного навчання студентів сприяє підвищенню в них інтересу, мотивації, розвитку комунікативних навичок і рефлексивних умінь.*

**Ключові слова:** навчальний тренінг, професійна підготовка, майбутні вчителі, інтерактивні методи, хмарні технології.

Сьогодні в системі освіти особливу увагу приділяють хмарним технологіям як таким, що забезпечують спільний і безперервний доступ учнівської молоді до інформаційних освітніх ресурсів; дають змогу організувати процес навчання в будь-якому місті; є інноваційним інструментом для побудови мережевих навчальних спільнот; сприяють організації навчання на відстані, побудові індивідуальної траєкторії навчання, формуванню навичок спільної продуктивної діяльності; забезпечують конструювання електронного середовища. Безумовно, реалізація таких новацій в освітньому процесі покладається на педагога й багато в чому залежить від його професійної підготовки.

У цьому контексті перед системою педагогічної освіти постає завдання сформуванню в майбутніх учителів ІК-компетентність в аспекті використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. На нашу думку, для його успішної реалізації значну роль в організації навчального процесу відіграє використання найбільш ефективних форм і технологій, зокрема тренінгів, які дають змогу студентам бути активними учасниками пошуку нових моделей професійної практики, сприяють засвоєнню досвіду групової взаємодії, розвитку практичного мислення, вмінь діяти в нестандартних ситуаціях, дослідницьких і комунікативних умінь, навичок спільної роботи.

Аналіз літературних джерел свідчить про постійний інтерес дослідників до проблеми підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у їх професійній діяльності та навчаль-

ному процесі (В. Биков, Л. Білоусова, О. Брискіна, Н. Диканська, М. Жалдак, С. Ісакова, Н. Молотков, Л. Лебедєва, Н. Морзе, Л. Морська, Є. Полат, О. Разінкіна, С. Раков, Ю. Рамський, Н. Солопова, С. Семіриков, О. Спирін, О. Торубара, С. Удалов, Л. Шевцова та ін.).

Окремі аспекти підготовки майбутніх учителів-предметників до використання хмарних технологій у професійній діяльності та навчальному процесі розкрито в наукових студіях Н. Бахмат (учителів початкової школи), О. Жерновникової, М. Попель та ін. (учителів математики), С. Худовердова (учителів музики), Т. Архіпова, Т. Зайцева, Н. Стеценко, Г. Ткачук та ін. (учителів інформатики) тощо.

Успіх професійної підготовки майбутніх учителів визначається застосуванням інноваційних педагогічних технологій, використанням активних форм навчання, однією з яких є тренінги. Аналіз наукової літератури свідчить, що їх теоретичні та методичні основи закладено в наукових працях К. Левіна, Дж. Морена, А. Панфілової, Ф. Перлза, К. Роджержа, У. Шутца та ін. Розробку та використання тренінгу як активного методу навчання досліджували Ю. Ємельянов, М. Кузнецова, Л. Петровська, Є. Щепеткова та ін.; як засобу підготовки майбутніх педагогів розглядали в дисертаційних роботах Т. Мілюшенко, Дж. Салманова, І. Ушатова, Ю. Ушачова та ін. Особливості впровадження навчального тренінгу в процес професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Л. Бондарева, К. Кончович, О. Перець, О. Пасічник, Т. Поясок, Л. Семерчак, Я. Сікора та ін.

Разом з тим, зауважимо, що, незважаючи на достатню кількість досліджень, застосування навчального тренінгу як активної форми навчання в системі підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі залишається відкритим і потребує спеціальної методичної розробки.

**Мета статті** – дослідити проведення навчальних тренінгів під час професійної підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

У психолого-педагогічній літературі представлений широкий спектр трактувань поняття “тренінг”, що дає змогу констатувати відсутність його загальноприйнятого визначення. У деяких дослідженнях тренінг визначається: як активна форма навчання, метою якої є розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки у спілкуванні (Г. Коджаспірова) [3, с. 357]; активна форма освітнього процесу, в якому той, хто навчається, має можливість розвивати та закріплювати необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду та підходів, що застосовуються в роботі (М. Ярмолинська) [2, с. 3]; форма проведення занять, спосіб спеціально організованого спілкування (Є. Рогов); як активний метод отримання нової інформації, теоретичних знань людиною з практичною перевіркою запропонованих умінь і навичок у безпечному середовищі (Н. Лук’янчук) [5, с. 275]; як найперспективніший метод психолого-педагогічної підготовки фахівців (В. Федорчук); як педагогічна технологія (Г. Селевко) [10]; як процес набуття знань, умінь і поведінкових навичок

(С. Ємельянов, Н. Щуркова та ін.); як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю (С. Макшанов).

У психолого-педагогічній літературі [5; 10] виокремлюють різні види тренінгів, одним із яких є навчальний.

На думку Н. Лук'янчук, навчальний тренінг відіграє системотвірну роль у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної школи [5, с. 257]. Л. Семерчак у своєму дослідженні зазначає, що навчальний тренінг – це форма активного навчання, спрямована на оволодіння учасниками певними знаннями, технологіями, навичками та інформацією; під час навчання майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності [9, с. 68].

Ми поділяємо думку Л. Семерчак, що проведення навчального тренінгу передбачає здобуття студентами професійно значущих знань та вмінь; формування навичок співпраці; формування навичок комунікативної взаємодії; презентації власної позиції; формування вмінь адекватно оцінювати власні можливості, переборювати труднощі та шукати шляхи самовдосконалення та конструктивного вирішення проблемних і конфліктних ситуацій; виховання емоційної культури [9].

У нашому дослідженні навчальний тренінг будемо розглядати як групову форму організації активного навчання майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки, під якою розуміємо цілеспрямовану, спеціально організовану взаємодію викладача й студентів щодо формування в них ІК-компетентності в аспекті використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2; 8; 10; 11] дає змогу стверджувати, що технологія навчального тренінгу включає реалізацію трьох блоків: підготовчого, основного та заключного.

1. Підготовчий блок. Передбачає повідомлення мети заняття, ознайомлення учасників з базовими правилами тренінгу, психологічне налаштування, з'ясування очікувань учасників тренінгу.

2. Основний блок. Реалізується основна мета тренінгу, яка досягається під час виконання запропонованих конкретних завдань (вправ), у процесі опрацювання яких набувають певні знання та вміння.

Важливо пам'ятати, що кожне запропоноване учасникам тренінгу завдання обов'язково повинне мати цілеспрямованість. Для його виконання необхідно визначити певне місце (наприклад, за столом, комп'ютером тощо), способи (форми) роботи та ролі, час для реалізації.

3. Заключний блок. Передбачає проведення рефлексії, підбиття підсумків, отримання зворотного зв'язку, узагальнення, порівняння отриманих результатів з очікуваними.



Як правило, тренінг складається з різних завдань, вправ, застосування інтерактивних методів, спрямованих на розвиток комунікативних навичок відповідно до мети. Під час його проведення передбачається індивідуальна, парна, групова та колективна діяльність учасників [2, с. 62].

Ураховуючи необхідність набуття майбутніми вчителями ІК-компетентності в аспекті використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі, ми розробили комплекс тренінгових занять, об'єднаних спільною темою "Використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі", що призначений для студентів педагогічних спеціальностей.

Основними завданнями розробленого комплексу є такі:

- обґрунтувати необхідність і важливість застосування учителем мережевих сервісів на основі хмарних технологій у сучасному освітньому процесі;
- розкрити функціональні та педагогічні можливості хмарних технологій;
- ознайомити з хмарними сервісами як засобами організації навчальної, проектної, дослідної, самостійної та позанавчальної діяльності учнів із метою всебічного розвитку їх особистості;
- ознайомити з сервісами Google як одними з найпростіших у використанні для організації спільної діяльності, визначити можливі шляхи їх застосування в навчально-виховному процесі, навчити бачити різноманітні способи використання можливостей хмарних сервісів Google у майбутній професійній діяльності;
- формувати інструментально-технологічні вміння й навички роботи з різними мережевими сервісами на основі хмарних технологій.

Розроблена система тренінгових занять передбачає:

- 1) формування розуміння вимог, які висувають до сучасного вчителя в умовах упровадження хмарних технологій в освітній процес;
- 2) ознайомлення з педагогічними та функціональними можливостями хмарних технологій;
- 3) формування інформаційно-технологічних знань та інструментально-технологічних умінь, на яких ґрунтується діяльність учителя щодо організації ним педагогічної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу за допомогою різних хмарних сервісів, а саме:
  - сервісів зберігання даних (Google Drive, One Drive, Яндекс.диск, Облако Mail.Ru та ін.);
  - сервісів для створення листівок, резюме, фільмів, мультфільмів, онлайн-ігор;
  - сервісів планування діяльності вчителів та учнів в освітньому процесі;
  - сервісів для організації спільної роботи;
  - сервісів візуалізації інформації;
  - сервісів для створення дидактичних засобів;
  - сервісів для створення та наповнення блогу та сайту розробленими дидактичними матеріалами.

Наведемо приклад одного з розроблених нами навчальних тренінгів “Хмарні сервіси планування діяльності вчителів та учнів у навчально-виховному процесі” (табл.). Заняття передбачає: 1) обґрунтування необхідності використання вчителями в початково-виховному процесі хмарних сервісів для планування; 2) ознайомлення студентів із педагогічними можливостями та функціями хмарного сервісу Google Calendar, способами його використання в педагогічному процесі; 3) формування вмінь створювати календарі різного призначення (тематичного календаря, списку справ, календаря подій (віртуальна подорож)), створювати заходи в календарі та запрошувати інших учасників.

Таблиця

**Технологічна карта тренінгу “Хмарні сервіси планування діяльності вчителів та учнів у навчально-виховному процесі”**

Вид роботи/час	Методи та форми роботи	Примітка
1	2	3
Привітання. Оголошення теми та мети тренінгу (3 хв.)		Вступне слово викладача
Психологічне налаштування та очікування (5 хв.)	Вправа “Корабель очікувань, потреб”. Робота з онлайн-сервісом Lino It	Завдання: на віртуальній інтерактивній дошці Lino It записати на стікерах свої очікування від тренінгу
“Google Calendar – сучасний інструмент планування діяльності вчителів та учнів у навчально-виховному процесі” (10 хв.)	Демонстрація	Для формування пізнавального інтересу та мотивації в студентів до теми на початку заняття демонструємо приклади створених календарів. Пояснюємо переваги сервісу Google Calendar та його функції
Педагогічні можливості хмарних сервісів планування діяльності вчителів та учнів (10 хв.)	Вправа “Коло ідей”	Пропонуємо студентам скласти список ідей можливих способів використання сервісу вчителем з урахуванням видів його професійної діяльності (навчальна, виховна, організаційна). Для виконання завдання студентів об’єднуємо в три групи. Кожна група пропонує свої ідеї, які фіксує на дошці у вигляді списку. Ймовірні відповіді: 1) розклад занять для класного керівника; 2) тематичні календарі (наприклад, календар “Інформатика”, “Життєвий шлях” тощо); 3) організація (розклад) шкільних свят, заходів; 4) реалізація проектів, досліджень у групі; 5) розклад батьківських зборів; 6) календарне планування роботи над проектом; 7) планування діяльності методичного об’єднання; 8) планування діяльності творчого об’єднання

## Продовження табл.

1	2	3
Демонстрація роботи із сервісом Google Calendar (10 хв.)	Міні-лекція	Пояснення принципів роботи з хмарним сервісом супроводжуємо демонстрацією відповідних дій під час створення певних прикладів
Створення тематичного календаря засобами сервісу Google Calendar (15 хв.)	Індивідуальна робота за комп'ютером	Завдання. Створити: 1) свій тематичний календар подій на місяць; 2) захід у календарі та запросити учасників; 3) встановити параметри нагадування про захід. Запропоноване завдання кожен учасник тренінгу виконує самостійно, фіксуючи результати його виконання в спеціально створеній таблиці результатів
Створення спільного календаря подій (17 хв.)	Групова робота за комп'ютером	Студентам пропонують роботу над спільним проектом “Створення календаря подій для проведення тижня факультету”. Для виконання завдання студентів об'єднуємо в чотири групи. Першій групі пропонуємо створити календар професійних свят, які відбуватимуться протягом проведення тижня факультету; другій групі необхідно створити календар наукових заходів, які планують проводити протягом тижня; третя група складає календар навчальних заходів; четверта – створює календар проведення виховних заходів. Результати роботи кожна група фіксує в спеціально створеній таблиці результатів
Рефлексія проведеного заняття. Підбиття підсумків (10 хв.)	Організація проведення рефлексії. Вправа “Долонька”	Студентам пропонуємо відкрити заздалегідь створену віртуальну інтерактивну дошку (сервіс Lino It) із зображенням пальців долоньки. Пропонуємо розмістити та заповнити стікери: 1) великий палець – над чим би хотілося ще попрацювати; 2) вказівний – що нового та цікавого я дізнався; 3) середній палець – мені не вистачило...; 4) безіменний палець – психологічна атмосфера на занятті; 5) мізинець – що мені сподобалося та мої побажання.

При розробці завдань ми намагалися продемонструвати студентам реальні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності вчителя, для вирішення яких можна застосовувати хмарний сервіс Google Calendar.

Взаємодія між учасниками навчального тренінгу будувалася з дотриманням таких принципів: максимальної активності учасників; “тут і тепер”; активної дослідницької позиції; персоніфікації висловлювань; партнерського спілкування; реалістичності (максимальної достовірності інформації); зворотного зв'язку; корекції (О. Аверін [1], Г. Пономарьова [7, с. 23–24], П. Щербань [12, с. 115–117]).

Під час проведення тренінгових занять ми використовували різні методи та прийоми активного навчання, серед яких: “Мозковий штурм”, “Коло ідей”, “Троно”, “Континуум”, міні-лекція, робота в малих групах і парах, індивідуальні завдання, бесіда, рольові ігри, рухливі ігри, рефлексія (вправа “Долонька”, гра “Піки та низини”, вправа “Активатор 3-2-1”, гра “Острови” та ін.). Саме ці методи навчання допомагають створювати в процесі навчання дружню, спокійну, неофіційну атмосферу, яка сприяє продуктивній розумовій роботі та виникненню зацікавленості в темі, яку розглядають.

Аналіз результатів роботи дав змогу зробити висновок, що, виконуючи запропоновані завдання, студенти мали можливість набути як інструментально-технологічних умінь роботи з хмарними сервісами, так і засвоїти методичні прийоми та побачити ідеї щодо їх використання в навчально-виховному процесі; формувати вміння опрацьовувати інформацію в групах та репрезентувати її іншим, розвивати комунікативні навички та рефлексивні вміння.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, зауважимо, що проведення навчальних тренінгів як групової форми організації активного навчання студентів дає змогу максимально залучати їх до аналітичної роботи, пов'язуючи теорію та практику, сприяє підвищенню в них інтересу та мотивації, активізації їх розумової діяльності. Такі заняття спрямовані на відтворення, проектування та моделювання діяльнісних відношень, комунікативних зв'язків.

Залучення студентів до активної пізнавальної та практичної діяльності в процесі опанування можливих способів використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі за допомогою тренінгів забезпечує зростання рівня сформованості ІК-компетентності в майбутніх учителів у цьому аспекті.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо розробку критеріальної бази для проведення вимірювання рівня ІК-компетентності майбутніх учителів щодо використання ними мережевих сервісів на основі хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

### Список використаної літератури

1. Аверин А. Н. Тренинг как педагогическая технология становления самоотношения личности старшеклассника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.07.01 / А. Н. Аверин ; Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 1996. – 19 с.
2. Активные формы работы в процессе повышения квалификации родителей и педагогов дошкольных учреждений : учеб.-метод. пособ. / под общ. ред. М. М. Ярмолинской. – Минск, 2010. – 113 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.
4. Кузнецова М. Е. Тренинговый компонент как основа формирования педагогической техники будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Е. Кузнецова ; Тобол. гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева ; Моск. пед. ун-т им. Н. К. Крупской. – Тобольск, 1998. – 18 с.
5. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів / Н. Лук'янчук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 10. – С. 272–279.
6. Перець О. М. Навчальний тренінг як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О. М. Перець // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Київ, 2011. – Вип. 14. – С. 256–260.
7. Пономарьова Г. Ф. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ВНЗ : метод. посіб. / А. А. Харківська, Л. О. Петриченко, О. І. Рассказова, С. І. Рябокінь та ін. ; за ред. Г. Ф. Пономарьової. – Харків, 2015. – 380 с.
8. Пузииков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузииков. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 224 с.
9. Семерчак Л. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету [Електронний ресурс] / Л. Семерчак. – Режим доступу: [http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\\_11\\_3\\_2\\_17.pdf](http://xn--e1aaajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_17.pdf).
10. Селевко Г. К. Тренинговые технологии / Г. К. Селевко // Энциклопедия браузерных технологий : в 2-х т. – Москва : Народное образование, 2005. – Т. 1. – С. 168–181.
11. Структура тренінгу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sopids-949-1.html>.
12. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – Київ : Вища школа, 2004. – 207 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

Хмиль Н. А. Учебные тренинги в профессиональной подготовке будущих учителей к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе

*В статье затронута проблема профессиональной подготовки будущих учителей к использованию облачных технологий в учебно-воспитательном процессе с применением активных форм и методов, в частности учебных тренингов. Проанализированы понятия “тренинг”, “учебный тренинг”, раскрыты требования к проведению учебного тренинга, определены принципы, на которых базируется взаимодействие его участников. Для формирования ИК-компетентности будущих учителей в аспекте использования облачных технологий в учебно-воспитательном процессе предложен комплекс тренинговых занятий, объединенных соответствующей общей темой. Раскрыто содержание и приведены методические рекомендации по проведению одного из учебных тренингов “Облачные сервисы планирования деятельности учителей и учеников в учебно-воспитательном процессе”. Сделан вывод, что проведение учебных тренингов*

*как групповой формы организации активного обучения студентов способствует повышению у них интереса, мотивации, развития коммуникативных навыков и рефлексивных умений.*

***Ключевые слова:** учебный тренинг, профессиональная подготовка, будущие учителя, интерактивные методы, облачные технологии.*

### **Khmil N. Educational Trainings in Professional Preparation of Future Teachers to Using of Cloud Technologies in Educational Process**

*The article deals with the problem of professional preparation of future teachers to the using of cloud technologies in the educational process with the use of active forms and methods, including of educational trainings. The author analyzes the concept of “training”, “educational training”, reveals the requirements for its implementation, defines the principles underlying the interaction of the participants.*

*For forming of IC-competence (information and communication competence) of future teachers in the aspect of using cloud technologies in the educational process the author offers a complex of training sessions united by a common subject of “The using of cloud services in the educational process”. Their content is aimed at awareness’s students of the importance of teaching potential of cloud technologies, understand the importance of their using for training, design, research, independent and extracurricular activities of pupils for the purpose of balanced growth of their personality. The structure of the training sessions “Cloud services planning activities of teachers and students in the educational process” aimed to put up to students with pedagogical features and functions of cloud service Google Calendar, as well as the ways of its using in the educational process; the formation of skills to create a calendar of various purpose.*

*Based on the scientific and educational literature, indicated that the interaction between the participants of the educational training was based on following principles: the principle of maximum activity of participants; “Here and now”; active research positions; personification of expression; partner communication; realism (maximum reliability information); feedback; correction.*

*According to the analysis of students’ works, the author makes a conclusion that by using the offered tasks, students were able to gain instrumental and technological skills of using various Cloud services and to master methodological skills as well as to understand ideas of using them in the educational process; to form the ability to process information in groups and to represent it to others, develop communication skills and reflective skills.*

***Key words:** educational training, professional preparation, future teachers, interactive methods, cloud technologies.*

УДК 373.542

**Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Л. Ю. ШАПРАН**

доцент

Національний університет харчових технологій, м. Київ

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті розглянуто поетапну методику, яка дає змогу сформувати професійну іншомовну компетентність майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в процесі навчально-пізнавальної діяльності. До змісту методики зараховано визначення змісту навчальної дисципліни, визначення методів і організаційних форм навчання, які відповідають його цілям і змісту, засоби навчання. Визначено етапи методики формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, а саме: мотиваційно-інформаційний, професійно-діяльнісний, творчий, які взаємопов'язані.*

**Ключові слова:** *методика, професійна іншомовна компетентність, інженер-технолог харчової промисловості.*

Сучасні умови існування харчових підприємств на українському та зарубіжному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця харчової галузі. Сучасний фахівець повинен мати належний рівень знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, в свою чергу, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішують на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в україномовному, так і в іншомовному середовищі при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Аналіз досліджуваної проблеми дає підстави вважати, що для формування професійної іншомовної компетентності (ПК) майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих педагогічних умов. Відповідно, педагогічні умови та принципи є основою наукової концепції системного формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Основна мета вказаної системи – поетапний розвиток досліджуваної компетентності як складної, інтегрованої властивості особистості від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих.

Необхідність створення запропонованої системи зумовлена такими чинниками:

- потребами суспільства в підготовці інженерів-технологів харчової промисловості з високим рівнем професійної іншомовної компетентності;
- недостатньою розробленістю системи іншомовної підготовки технологів харчової промисловості у вищій школі;
- відсутністю наукового обґрунтування процесу засвоєння фахової термінології на технологічних факультетах вищих закладів освіти;
- низьким рівнем володіння сучасною професійною термінологією майбутніми інженерами-технологами харчової промисловості;
- стрімким розвитком харчової науки, що спричиняє появу великої кількості нових термінів у цій галузі.

Ефективність навчального процесу визначається переважно методикою викладання, яка і є саме тим інструментом, що дає змогу сформувати професійну іншомовну компетентність майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в процесі навчально-пізнавальної діяльності. До змісту методики будь-якої навчальної дисципліни обов'язково входить: 1) визначення змісту навчальної дисципліни; 2) визначення методів і організаційних форм навчання, які відповідають його цілям і змісту; 3) забезпечення засобами навчання. Зв'язок методики з наукою, основи якої викладають у навчальному закладі, виявляється у відборі змісту відповідної навчальної дисципліни (іноземна мова). Таким чином, обов'язковими складовими моделі формування професійної іншомовної компетентності в студентів є методика, форми організації навчання студентів (семінарські, практичні, індивідуальні заняття), методи (конспекти-схеми викладача та студента, інтелект-карти, дискусії, мозкові штурми, ситуації та кейси, тренінги й навчальні ігри, колективні проекти тощо) та засоби навчання. Саме методику викладання ми розглядаємо як "шлях" до реалізації мети й отримання результату.

Згідно з розробленою нами системою іншомовної підготовки, методика формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості ґрунтувалася на:

- застосуванні визначених педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів;
- загальнодидактичних і специфічних принципах формування ПКК;
- поетапній технології формування ПКК;
- відборі видів діяльності та завдань, що моделювали певні аспекти змісту майбутньої професійної діяльності інженерів-технологів харчової промисловості;
- використанні інтерактивних методів навчання;
- взаємозв'язку індивідуальної та групової роботи;
- високому рівні проблемності завдань;



– використанні мультимедійних технологій, аудіо- та відеоматеріалів професійного спрямування.

Методичне забезпечення формувального експерименту включало розробку:

– підручника “English for Breadmaking (Англійська мова для фахівців хлібопекарської галузі)”;

– методичних рекомендацій до вивчення дисципліни та виконання контрольних робіт для студентів I–II курсів заочної та скороченої форм навчання напряму 6.051701 “Харчові технології та інженерія”;

– текстів для самостійної роботи студентів інженерно-технологічних спеціальностей;

– банку критичних інцидентів, завдань для всіх етапів формування ПК, аудіо-, відеоматеріалів, зразків письмової комунікації тощо;

– анкет, тестових завдань.

Розроблена методична система спиралася на праці Т. Астафурової, М. Байрама, І. Зимньої, А. Маркової, Є. Пасова, В. Сафонової, загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти тощо [1; 2; 3; 4; 7].

При розробці методичної системи ми розглянули можливість опори на міжпредметні зв'язки в курсі навчання іноземній мові за професійним спрямуванням, оскільки отриманню культурно-специфічних знань сприяє систематична інформація, отримана студентами на заняттях з інших предметів. Ми проаналізували програми з різних предметів гуманітарного циклу з метою виявлення можливостей встановлення міжпредметних зв'язків, їх тематичного змісту та переліку знань і вмінь на предмет наявності в них соціокультурного компонента. Аналіз засвідчив, що за кожним напрямом підготовки є дисципліни і гуманітарного циклу, і фахові, що містять певний соціокультурний компонент.

Методика формування ПК складалася з таких етапів:

- мотиваційно-інформаційний етап;
- професійно-діяльнісний;
- творчий.

Етапи формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості були взаємопов'язані. Кожен із них мав свою мету й завдання, передбачав добір специфічних форм, методів, прийомів і засобів навчання, ознайомлення майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості з певними групами професійної термінології, формування в них відповідних професійних умінь і навичок.

Розглянемо детальніше етапи оволодіння професійною іншомовною компетентністю (ПК) майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості.

Метою першого етапу є мотивування значущості формування професійної іншомовної компетентності для студентів. Мотиваційний компонент характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають усвідомлене ставлення студентів до цілей та процесу отримання знань, до власного

професійного становлення. Мотивація тим вище, чим вище можливість практичного застосування знань і навичок, набутих у процесі навчання. У світлі цих ідей проєктована система формування ППК повинна мотивувати студента на активне засвоєння іноземної мови і відповідати на питання: “Навіщо я вивчаю іноземну мову, в чому її професійна значущість?”. При такому підході пізнавальний мотив не тільки розвивається й зміцнюється, а й набуває іншого характеру, тобто з’являється інтерес не лише до самого предмета, а й до способу отримання знань, у тому числі до самостійних форм навчальної діяльності, надаючи їй творчо-дослідний характер. Поняття функціональної значущості знань професійного спрямування, реальні можливості застосування отриманих знань у професійній діяльності забезпечують реалізацію мети формування ППК.

На заняттях викладач з метою зацікавити студентів підбирав відповідний матеріал, що містив професійну проблему, автентичні тексти, в яких подано приклади проблем, що виникають у професійній діяльності через незнання іноземної мови або національно-культурні особливості партнерів, або приклади непорозуміння й навіть розриву важливих ділових зустрічей, контрактів. Такі тексти, на жаль, дуже рідко зустрічаються в підручниках і посібниках, їх потрібно шукати в спеціальних джерелах, тому ми виокремили ці тексти з різних джерел і роздали викладачам для експериментальної роботи. З цією ж метою викладач для того, щоб створити проблему, може використовувати професійно значущі ситуації-кейси, які на творчому етапі студенти зможуть вирішувати самостійно.

Метою другого етапу було набуття предметно-професійних знань, формування стратегічних і компаративних умінь студентів.

Цей етап реалізовувався на заняттях зі спеціальних і фахових дисциплін, на заняттях із дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, вибіркової дисципліни “Розмовна англійська мова”, що проводили у формі практичних знань, науково-дослідної роботи студентів (написання доповідей, повідомлень, рефератів). Вони мали на меті:

- поглиблювати знання фахових понять і термінів;
- ознайомлювати з роллю іноземної мови у формуванні культури професійного мовлення лікаря ветеринарної медицини;
- удосконалювати навички іншомовного професійного спілкування;
- розвивати усне й писемне фахове мовлення, навички контролю й самоконтролю за його культурою;
- удосконалювати навички роботи з термінологічними словниками;
- проводити спостереження за професійним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки;
- формувати індивідуальний стиль професійного спілкування.

Автентичні матеріали (друковані та аудіо-, відео-) були основними засобами формування професійної іншомовної компетентності на цьому етапі.

Необхідно зауважити, що подібні висновки відносно навчання іноземним мовам вже було зроблено як в українській, так і в зарубіжній методиці. Зокрема, Є. Пассов ввів принцип автентичності, що наголошує на необхідності зацікавити студентів до питання, що обговорюють [5], а Г. Томахін визначив вплив лінгвокраїнознавчого матеріалу на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови [6].

З погляду відображення професійного зарубіжні навчальні посібники мають більший потенціал і різноманітність автентичного текстового й ілюстративного матеріалу. Тому ми використовували оригінальні навчальні посібники Британських видавництв Oxford, Cambridge, Longman тощо. Але проблема в тому, що таких навчальних посібників небагато, тому ми створили авторський навчальний посібник для самостійної роботи студентів технологічних спеціальностей, побудований на основі автентичних текстів.

При відборі текстів ми враховували визначений специфічний принцип опори на профільні дисципліни. Ми дотримувалися лінії наскрізного представлення іншомовного спілкування, знань і цінностей у структурі освоєння різних предметів. Стратегія процесу формування професійної іншомовної компетентності проводилася завдяки ресурсам міжпредметної інтеграції змісту загальнокультурних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін.

Позитивна мотивація та інтенсифікація процесу формування ПК студентів досягалася шляхом використання в навчальному процесі ВНЗ художніх відеофільмів, комп'ютерних програм, що відображають особливості мови, побуту, життя, бізнесу, культури країни-партнера.

Багато авторів порушували питання формування іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій у педагогічній галузі, акцентуючи на первинній ролі викладача іноземної мови та його професійній компетентності. А. Мюллер-Хартманн досліджував питання впливу здатності викладача адаптуватися до нових ЗН (мультимедійних технологій) на формування міжкультурної компетенції [8].

У навчальних групах, де викладач володів інтернет-технологіями та методикою їх інтеграції в процес навчання іноземній мові, результати формування компонентів іншомовної професійної компетентності були значно вищі, ніж у класах, де через технічну некомпетентність викладача студенти отримували повну автономію, але не отримували інструкції по роботі з отримуваною інформацією. Р. О'Доун стверджує, що основна роль викладача повинна зводитися до допомоги студентам "вірно" інтерпретувати й аналізувати отримувану під час навчання інформацію, захищати студентів від формування стереотипів і навчати оцінювати інформацію не лише з позиції системи цінностей рідної культури [9].

Комп'ютерні програми містили автентичний аудіо- й відеоматеріал і мали професійну спрямованість. Комп'ютерні програми були також з успіхом використані як засіб активізації й забезпечення високої індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ця особливість комп'ютерних програм давала змогу диференціювати складність навчальних завдань із

врахуванням індивідуальних особливостей студентів, забезпечивши кожному студенту окреме завдання, що відповідає його індивідуальним можливостям, вибрати оптимальний темп вивчення й обсяг матеріалу, що стимулювало індивідуальні здібності кожного, забезпечивши реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Метою третього етапу було формування навичок, умінь ПІК та оволодіння механізмами іншомовної діяльності через вирішення системи репродуктивних та творчих завдань.

Для успішного вирішення проблеми формування ПІК ми розробили систему тренувальних вправ з метою відпрацювання мовних зразків (patterns). Ця система враховувала як відбір необхідних вправ, що відповідають становленню навичок і вмінь вживання професійної термінології, так і певну послідовність цих вправ, регулярність їх виконання в усіх видах мовленнєвої діяльності. З іншого боку, вправи відповідали розробленим у методиці критеріям, а саме: були комунікативними, орієнтованими на студента, мовними й мовленнєвими, усними та письмовими.

Усні вправи стимулювали розвиток усного як монологічного, так і діалогічного професійного мовлення. Зокрема, система цих вправ включала такі їх типи: кумуляційно-когнітивні, репродуктивні, аналітичні, узагальнено-творчі, комунікативні.

Завдання творчого характеру (реферування автентичних текстів, висловлення думки в певній ситуації та від певної особи, читання й аудіювання текстів, мовне спостереження під час перегляду телепередач, фільмів, відеокасет і спілкування з носіями мови, систематизація отриманої інформації за розділами) вимагали від студентів володіння іншомовною професійною термінологією та вміння застосувати її на практиці. Розробка завдань творчого характеру була спрямована на відпрацювання креативних умінь роботи з автентичним текстом, використовувати додаткову інформацію й міжпредметні зв'язки, вміння й навички самостійно оцінювати дії в процесі роботи з іншомовним матеріалом.

**Висновки.** Сучасні освітні процеси у вищій освіті зумовлюють нагальну потребу створення цілісної педагогічної системи підготовки фахівців для харчової промисловості, що передбачає оптимальне поєднання українських і європейських, традиційних і новаторських підходів до проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Запропонована методика формування професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості є неповною. Важливим завданням на майбутнє є розробка сучасної навчально-методичної літератури для вивчення іноземної мови інженерами-технологами.

#### **Список використаної літератури**

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (Лингвистические и дидактические аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Астафурова. – Москва, 1997. – 324 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 41 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 22–27.
7. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1991. – 219 p.
8. Müller-Hartmann A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks / A. Müller-Hartmann // Language Learning & Technology. – 2000. – № 4 (2). – P. 129–147.
9. O’Down R. Understanding the “other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange / R. O’Down // Language Learning and Technology. – 2003. – № 7 (2). – P. 118–144.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.*

---

**Чередниченко Г. А., Шапран Л. Ю. Методика формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров-технологов пищевой промышленности**

*В статье рассмотрена поэтапная методика, которая позволяет сформировать профессиональную иноязычную компетентность будущих инженеров-технологов пищевой промышленности в процессе учебно-познавательной деятельности. К содержанию методики отнесены определение содержания учебной дисциплины, определение методов и организационных форм обучения, соответствующих целям и содержанию, средства обучения. Определены этапы методики формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров-технологов пищевой промышленности, а именно: мотивационно-информационный, профессионально-деятельностный, творческий, которые взаимосвязаны.*

**Ключевые слова:** методика, профессиональная иноязычная компетентность, инженер-технолог пищевой промышленности.

**Cherednichenko H., Shapran L. Technique of Forming Professional Foreign Language Competence of Future Food Industry Engineers**

*The article deals with a stage-by-stage technique that allows forming professional foreign language competence of future food industry engineers in the process of learning. The technique includes methods of determining the content of the discipline, methods of organizational learning, consistent with its aims and content, teaching technical aids. The proposed technique of forming professional foreign language competence of future food industry engineers consists of such stages, namely motivational and informative stage, professionally oriented stage, creative stage, which are interconnected.*

*According to the developed system of foreign language training, the technique of forming professional foreign language competence of future food industry engineers is based on: pedagogical conditions that promote the formation of professional foreign language competence, general didactic and specific principles of formation of professional foreign language competence of future food industry engineers, stage-by-stage technology of formation of professional foreign language competence of future food industry engineers; the right se-*

*lection of activities and tasks that simulate certain aspects of future professional activity of food industry engineers; use of interactive teaching methods; the interconnection of individual and group work; high level of problem-solving tasks; use of multimedia technology, professionally inclined audio and video material. When developing the methodical technique in the course of learning a foreign language for professional purposes, the possibility of interdisciplinary communication was taken into account as systematic information from other subjects promotes formation of professional foreign language competence of future food industry engineers and development of cultural-specific knowledge.*

**Key words:** *technique, professional foreign language competence, food industry engineers.*

УДК 371.134/.373.3:001.89(045)

**О. Л. ШКВИР**кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія**ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ  
МОДЕЛІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*У статті акцентовано на проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень в умовах ступеневої освіти. Доведено необхідність розробки концептуальної моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Висвітлено хід, методику та результати експериментальної перевірки ефективності впровадження авторської моделі.*

**Ключові слова:** *індекс задоволеності, мотиваційна сфера, дослідницькі знання, дослідницькі вміння.*

Поступове входження вищої національної освіти до Болонського процесу та концептуальні зміни в структурі та змісті української загальної середньої освіти зумовлюють потребу в якісному оновленні системи ступеневої підготовки майбутніх учителів, підвищення рівня їх наукової підготовки. Адже побудова нової української школи потребує вирішення проблем підготовки вчителя-дослідника, готового до проектування, інновацій та творчості.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що наразі накопичено значний досвід підготовки вчителя до дослідницької діяльності: методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Полонський та ін.); теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності (А. Кочетов, О. Приходько, Н. Яковлева та ін.).

Проте недостатньо розглянутою залишається проблема ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. Тому ми розробили концептуальну модель означеної підготовки та здійснили експериментальне дослідження її ефективності.

Експеримент було проведено на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Вибір названих закладів зумовлено однаковим підходом до ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів: набір абітурієнтів на факультет початкової освіти здійснюється після дев'ятого класу, а підготовка передбачає такі ступені, як “молодший спеціаліст” (4 роки), “бакалавр” (2 роки), “магістр” (1,5 роки).

*Мета статті* – висвітлити результати перевірки ефективності впровадженої моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.

Після завершення студентами навчання на першому освітньо-кваліфікаційному рівні (4 курс), бакалаврському (6 курс), магістерському (7 курс) ми провели контрольні зрізи в ЕГ та КГ для виявлення відмінностей у рівнях готовності до проведення педагогічних досліджень за експериментальних умов. Для цього було проведено анкетування, яке відповідало логіці дослідження та містило блоки показників, що характеризують рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: визначення рівня задоволеності педагогічною професією, проведенням педагогічних досліджень та сформованості мотиваційної сфери (ціннісно-мотиваційний компонент); виявлення рівня сформованості педагогічного мислення та дослідницьких знань (когнітивний компонент); виявлення рівня сформованості дослідницьких умінь (операційно-діяльнісний компонент); визначення рівня готовності до проведення педагогічних досліджень (результат підготовки).

Варто зазначити, що кількість студентів на кожному наступному рівні вищої освіти зменшувалася, що передбачено ліцензійними справами спеціальності “Початкова освіта”: на першому освітньо-кваліфікаційному рівні експериментальну групу становили 158 студентів означених навчальних закладів, контрольну – 162; на бакалаврському рівні вищої освіти експериментальну групу представили 102 особи, контрольну – 122 особи; на магістерському рівні експериментальну групу становили 43 особи, контрольну – 47 осіб.

Чим вищий рівень задоволеності педагогічною професією, тим успішніше вчитель вирішує професійні завдання. Тому, оцінюючи рівень готовності майбутніх учителів до проведення педагогічних досліджень у початковій школі, треба враховувати рівень задоволеності студентів професією педагога, зокрема дослідницькою роботою (він змінюється в межах від -1 до +1). Із цих позицій випускникам спочатку було запропоновано відповісти на такі запитання: “Чи подобається вам педагогічна професія?” і “Чи подобається вам проводити педагогічні дослідження?”

На основі аналізу відповідей ми визначили (за методикою Н. Кузьміної та В. Ядова [1; 2; 3]) індекс задоволеності професією та процесом проведення педагогічних досліджень ( $J$ ). Загальний індекс задоволеності було визначено за формулою:

$$J = \frac{a/+1/+ b/+0,5/+ c/0/+ d/-0,5/+ e/-1/}{N},$$

де  $N$  – кількість респондентів;  $J$  – індекс задоволеності;  $a$  – кількість студентів, дуже задоволених педагогічною професією (дослідницькою діяльністю);  $b$  – кількість студентів, швидше задоволених, аніж незадоволених;  $c$  – кількість студентів, яким байдуже;  $d$  – кількість студентів, швидше



незадоволених, аніж задоволених педагогічною професією (дослідницькою діяльністю);  $e$  – кількість студентів, цілком незадоволених;  $l$  – кількість студентів із невизначеною позицією.

За допомогою порівняльного методу ми зіставляли результати опитування ЕГ та КГ.

Аналіз відповідей на запитання (“Чи подобається Вам педагогічна професія?”; “Чи подобається Вам проводити педагогічні дослідження?”) допоміг нам вирахувати індекс задоволеності дослідницькою діяльністю (проведенням педагогічних досліджень). Результати свідчать, що індекс задоволеності проведенням педагогічних досліджень значно вищий в експериментальних групах на кожному рівні вищої освіти, аніж у контрольних (табл. 1).

Таблиця 1

**Загальний індекс задоволеності  
проведенням педагогічних досліджень**

Рівень вищої освіти	Групи	Кількість респондентів							Індекс задоволеності
		Всього	a	b	c	d	e	l	
Молодший спеціаліст	КГ	162	16	79	21	25	8	13	0,46
	ЕГ	158	32	108	13	5	–	–	0,70
Бакалавр	КГ	122	22	79	9	5	3	4	0,53
	ЕГ	102	46	53	–	3	–	–	0,75
Магістр	КГ	47	10	26	2	1	–	2	0,65
	ЕГ	43	24	19	–	–	–	–	0,87

Також заслуговує на увагу той факт, що в експериментальних групах у декілька разів збільшилася кількість студентів, дуже задоволених проведенням педагогічних досліджень ( $a$ ), на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти відсутні респонденти, які байдуже ставляться до проведення педагогічних досліджень, ( $c$ ) і ті, хто цим цілком незадоволений ( $e$ ) або має невизначену позицію ( $l$ ). Безперечно, все це вказує на результативність проведеної роботи в ЕГ на кожному етапі підготовки.

Однак індекс задоволеності не дає уявлення про причини того чи іншого ставлення до дослідницької діяльності. Виявити їх можна шляхом аналізу мотиваційної сфери студента, яка відображає потреби особистості та характеризує силу емоційного ставлення до проведення педагогічних досліджень майбутніми педагогами. Чим більше студент вбачає в дослідницькій діяльності привабливих сторін, тим більш стійким є його ставлення до цієї діяльності в майбутньому. Тому наступним кроком нашого дослідження було виявлення рівня мотиваційної сфери студентів. Ми провели опитування (анкетування) випускників контрольних і експериментальних груп з метою визначення чинників, які приваблюють (чи не приваблюють) у дослідницькій діяльності вчителя початкової школи. За допомогою методу полярних профілів визначали коефіцієнт значущості ( $K_3$ ), який варіює в межах від -1 до +1. Результати відповідей свідчать про поступове підвищення мотивації студентів з кожним рівнем вищої освіти як у контроль-

них, так і в експериментальних групах. Однак значне підвищення показників емоційного критерію мотивації майбутніх учителів-дослідників початкових класів спостерігається в експериментальних групах (табл. 2).

Таблиця 2

**Зміни в мотиваційній сфері студентів**

№ з/п	Мотиви привабливості дослідницької діяльності вчителя	К.З. за результатами					
		молодший спеціаліст		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Можливість вивчати учнів, класний колектив, батьків	0,64	0,76	0,69	0,83	0,74	0,86
2.	Перевіряти ефективність впровадження інноваційних методів та форм навчально-виховної роботи	0,44	0,64	0,57	0,77	0,64	0,84
3.	Творчий характер роботи вчителя-дослідника	0,60	0,74	0,68	0,82	0,78	0,90
4.	Потреба у постійному науковому пошуку	0,43	0,52	0,50	0,67	0,61	0,74
5.	Відповідність роботи моїм здібностям	0,52	0,68	0,66	0,78	0,71	0,85
6.	Складний характер роботи вчителя як дослідника	0,41	0,61	0,49	0,69	0,57	0,79
7.	Можливість бачити результати педагогічної праці	0,63	0,73	0,72	0,81	0,77	0,88
8.	Можливість аналізувати результати педагогічної праці та відповідно вдосконалювати навчально-виховний процес	0,62	0,78	0,71	0,82	0,78	0,89

Домінуючими стали мотиви, пов'язані з творчим характером роботи вчителя-дослідника; з можливістю бачити результати праці, аналізувати результати педагогічної праці та, відповідно, вдосконалювати навчально-виховний процес. Варто зауважити, що в студентів експериментальних груп на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти потреба в науковому пошуку набагато зросла. Вважаємо, що все це є наслідком активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, використання різноманітних педагогічних засобів, визначених у моделі.

Наступним кроком було визначення рівня сформованості педагогічного мислення та дослідницьких знань (когнітивний компонент).

Студентам було запропоновано оцінити свій рівень умінь вирішення педагогічних завдань. Аналіз результатів свідчить про те, що в контрольних групах першого освітньо-кваліфікаційного рівня переважає низький рівень, тоді як в експериментальних – середній; на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти в експериментальних групах простежується суттєве збільшення кількості студентів, у яких рівень сформованості вирішення педагогічних завдань середній та високий. Відповідно, ми визначили й рівень сформованості педагогічного мислення студентів (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівень сформованості педагогічного мислення студентів, %**

Рівень вищої освіти	Групи	Рівень		
		низький	середній	високий
Молодший спеціаліст	КГ	49	42	9
	ЕГ	28	53	19
Бакалавр	КГ	25	59	16
	ЕГ	8	69	23
Магістр	КГ	6	56	38
	ЕГ	0	53	47

Позитивна динаміка підвищення рівня сформованості педагогічного мислення студентів експериментальних груп переконливо доводить доцільність організації навчання як дослідження, використання системи педагогічних завдань, особистісно орієнтованих технологій.

Далі студентам було запропоновано оцінити рівень сформованості дослідницьких знань. Кожен з компонентів знань було оцінено за п'ятибальною шкалою, де максимальний рівень сформованості певного компонента – 5 балів, мінімальний – 1 бал. Обробка відповідей студентів показала, що в експериментальних групах значно підвищився рівень знань методів науково-педагогічних досліджень (табл. 4).

Таблиця 4

**Самооцінка студентами рівня сформованості дослідницьких знань**

№ з/п	Дослідницькі знання	Загальний рівень сформованості знань (у балах)					
		молодший спеціаліст		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Принципи педагогічного дослідження	3,9	4,2	4,1	4,4	4,3	4,5
2.	Логіка педагогічного дослідження	3,9	4,3	4,2	4,5	4,4	4,6
3.	Напрями педагогічних досліджень	3,6	4,3	3,9	4,4	4,1	4,5
4.	Значення педагогічних досліджень у діяльності вчителя початкових класів	4,2	4,6	4,4	4,8	4,6	5,0
5.	Емпіричні методи педагогічних досліджень	3,9	4,6	4,5	4,6	4,5	4,7
6.	Теоретичні методи педагогічних досліджень	3,4	4,5	4,2	4,5	4,4	4,8
7.	Математичні та статистичні методи педагогічних досліджень	3,1	4,2	3,8	4,4	3,9	4,5
8.	Український досвід проведення педагогічних досліджень	3,4	4,4	4,1	4,6	4,2	4,6
	В середньому	3,7	4,4	4,1	4,5	4,3	4,7

Безсумнівно, такі результати пояснюють викладанням в експериментальних групах спецкурсу “Методика педагогічних досліджень у початковій

школі”, вдосконаленням змісту психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідної роботи студентів, системою виконання дослідницьких завдань.

На наступному етапі студентам було запропоновано оцінити рівень сформованості дослідницьких умінь за п’ятибальною шкалою [4]. Результати свідчать про те, що рівень сформованості дослідницьких умінь у студентів експериментальних груп є вищим на кожному рівні вищої освіти порівняно з контрольними групами (табл. 5).

Таблиця 5

### Самооцінка студентами рівня сформованості дослідницьких умінь

№ з/п	Дослідницькі вміння	Загальний рівень сформованості вмінь (у балах)					
		молодший спеціаліст		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ
1.	Діагностичні	3,9	4,3	4,0	4,3	4,1	4,5
2.	Гностичні	3,8	4,2	4,0	4,3	4,1	4,6
3.	Проектувальні	3,9	4,3	4,2	4,4	4,3	4,6
4.	Конструктивні	3,8	4,2	4,0	4,4	4,1	4,5
5.	Комунікативні	4,2	4,4	4,4	4,6	4,5	4,8
6.	Організаторські	3,9	4,4	4,1	4,5	4,2	4,7
7.	Прикладні	4,0	4,3	4,2	4,5	4,3	4,6
8.	Педтехніка	4,0	4,4	4,2	4,5	4,3	4,4
	В середньому	3,9	4,3	4,2	4,4	4,3	4,6

Особливу увагу варто звернути на значний рівень зростання сформованості гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських умінь у студентів експериментальних груп. Матеріали дослідження показують, що впроваджені нами дослідницькі завдання під час вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, педагогічні задачі, оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності в експериментальних групах сприяли більш інтенсивному формуванню дослідницьких умінь порівняно з традиційною системою підготовки в контрольних групах.

Отримані результати дослідження були підтверджені й такими даними анкетування щодо готовності до проведення педагогічних досліджень у початковій школі (табл. 6).

Таблиця 6

### Загальна картина готовності випускників до проведення педагогічних досліджень

№ з/п	Рівень готовності до проведення педагогічних досліджень	Кількість студентів (у %)					
		молодший спеціаліст		бакалавр		магістр	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	Високий	10	18	16	25	10	29
2.	Середній	72	75	72	71	86	71
3.	Низький	18	7	12	4	4	0

Як видно з табл. 6, в експериментальних групах значно зріс відсоток студентів, які вважають, що вони підготовлені до проведення педагогічних досліджень на високому та середньому рівні. Відповідно, зменшився відсоток студентів, які до дослідницької діяльності підготовлені на низькому рівні. Примітним є такий позитивний факт, що ніхто із студентів магістратури не вважає себе підготовленим до означеної діяльності на низькому рівні.

**Висновки.** Отже, отримані дані переконливо підтверджують ефективність упровадженої в експериментальних групах моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, яка передбачає використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, педагогічних задач, дослідницьких завдань, спецкурсу “Методика проведення педагогічних досліджень у початковій школі”, вдосконалення змісту педагогічних дисциплін і науково-дослідної роботи студентів.

#### Список використаної літератури

1. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : ЛГУ, 1970. – 114 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Ленинградский гос. ун-т, 1980. – 172 с.
3. Ядов В. А. Методология и техника социологических исследований / В. А. Ядов. – Тарту, 1969. – 213 с.
4. Шквир О. Л. Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект / О. Л. Шквир // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Серія: педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2013. – Вип. 642. – С. 190–198.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

#### **Шквир О. Л. Проверка эффективности внедрения модели ступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований**

*В статье акцентировано внимание на проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований в условиях ступенчатого образования. Доказана необходимость разработки концептуальной модели ступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов к проведению педагогических исследований. Освещены ход, методика и результаты экспериментальной проверки эффективности внедрения авторской модели.*

**Ключевые слова:** индекс удовлетворения, мотивационная сфера, исследовательские знания, исследовательские умения.

#### **Shkvyr O. Effectiveness Verification of Implementation of the Model of Multilevel Training of the Future Primary School Teachers to Conducting Educational Researches**

*The article focuses on the problem of training of the future primary school teachers to conducting pedagogical researches under the conditions of multilevel education. The necessity of the development by the author of the conceptual model of multilevel training of the future primary school teachers to conducting educational researches has been proved. The course, the methodology and the results of verification of the effectiveness of implementation of the mentioned model have been described in the publication. We should note that the experimental research was conducted on the basis of Luhansk Taras Shevchenko National University, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical*

*Academy, as in these institutions the same approach to the preparation of the future primary school teachers, who enter after the ninth form, is carried out. It is agreed that verification of the results of the experimental work meets the logic of the research and it contained the following blocks of indicators: definition of the level of satisfaction with the pedagogical profession, conduct of pedagogical researches and the formedness of the motivational sphere (value-motivational component); identification of the level of formedness of pedagogical thinking and research knowledge (cognitive component); identification of level of formedness of research skills (operational-activity component); determination of the level of readiness to conduct pedagogical researches (result of training). The conclusion is made about the effectiveness of the author's model of multilevel training of the future primary school teachers to conduct pedagogical researches that involves the use of personality-oriented pedagogical technologies, pedagogical tasks, research tasks, special course "Methodology of Conducting Educational Researches in Primary School," improvement of the content of pedagogical disciplines and scientific-research work of students.*

**Key words:** *index of satisfaction, motivational sphere, research knowledge, research skills.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.2:373.5

**Т. А. ВОЛОШИНА**

старший викладач

**І. С. ЛАПШИНА**

кандидат педагогічних наук

**С. М. ЛУПІНОВИЧ**

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

### ОСВІТНІЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті окреслено проблеми та шляхи розвитку інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Висвітлено фактори забезпечення ефективності управлінської діяльності на шляху розвитку інклюзивної школи, в якій створюються умови для самореалізації та самовизначення дітей з особливими освітніми потребами. Визначено складові модельної системи управління інклюзивним закладом: технології діагностування та технології супроводження.*

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, моніторинг, оцінювання, управління, супровід, діти з особливими освітніми потребами.

Сьогодні в Україні починає формуватися нова культурна й освітня норма – розуміння й повага до людей з особливостями психофізичного розвитку. Питання навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває актуальності через те, що конституційним правом усіх дітей є право на рівний доступ до якісної освіти за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Ціннісність кожної дитини, її активність у суспільстві відображено в Концепції інклюзивної освіти.

У Новій редакції пріоритетів Міністерства освіти і науки України до проекту Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року (за результатами громадського обговорення) пріоритетними є збільшення охоплення дітей з особливими освітніми потребами інклюзивною освітою, оновлення системи професійного розвитку вчителів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів, створення національної освітньої платформи з метою забезпечення вільного доступу всіх дітей шкільного віку до якісних сучасних навчальних ресурсів, а вчителів та батьків – до якісних педагогічних, навчально-методичних, дидактичних, психологічних ресурсів тощо. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, можливий при створенні відповідних умов, а саме: нормативно-правове, навчально-методичне, кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення.

Зважаючи на інноваційність такої форми навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, управління нею не може цілком спиратися на попередній досвід. Тому особливого значення набуває необхідність створення системи інформаційно-аналітичної підтримки, яку може забезпечити освітній моніторинг. Чим повнішу, адекватнішу та своєчаснішу інформацію про освітню систему надають усім учасникам моніторингових процедур, тим ефективніше коригується досліджуваний процес, приймаються управлінські рішення, планується методична робота, здійснюється адресна допомога [4].

Дослідження виконано згідно з планом науково-дослідницької роботи комунального закладу “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради як складову комплексної теми “Розвиток компетентностей суб’єктів освітнього процесу у системі неперервної освіти”.

Науковці розкрили теоретико-методичні аспекти проблеми: концептуальні підходи й теоретичні засади інклюзивної освіти (Ф. Армстронг, Л. Бартон, В. Іванов, А. Колупаєва та ін.); обґрунтування необхідності надання практичної допомоги особам з обмеженими можливостями (Л. Борщевська, В. Жук, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Сак, В. Синьов, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); інклюзивне навчання як передумова повноцінного включення дітей з особливими потребами в систему суспільних відносин (В. Бондар, В. Вавіна, І. Гудим, В. Засенко та ін.); специфіка організації інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку окремих категорій (Л. Калініна, С. Литовченко, Г. Мерсіянова, Ю. Рібцун, Т. Скрипник, І. Сухіна, О. Чеботарьова та ін.).

Детально поняття, функції та моделі організації моніторингу розглянуто в працях українських учених: Г. Єльнікової [2], Т. Лукіної [5], О. Мариновської [6], С. Подмазіна [7], З. Рябової [8] та ін. Незважаючи на зростання інтересу суспільства до проблеми включення дітей з особливостями психофізичного розвитку до навчання разом з однолітками, варто зазначити: досліджень із проблем інклюзивного навчання недостатньо; комплексного дослідження освітнього моніторингу як інструмента, спрямованого на створення умов щодо впровадження інклюзивного навчання, не виявлено.

Соціальна значущість проблеми, її актуальність і недостатня методична розробленість у науково-педагогічній літературі зумовили вибір теми дослідження.

Методологічними засадами дослідження є: філософські положення діалектичного взаємозв’язку й взаємозалежності явищ і процесів соціально-педагогічної дійсності; основні положення теорії систем і системного підходу до педагогічних процесів та явищ; принципи діалектико-матеріалістичного світогляду (науковості, історизму, діалектичної суперечності, єдності кількості та якості, розвитку тощо); концептуальні положення гуманістичної психології та педагогіки щодо задоволення потреб



дитини як умови її розвитку й успішної інтеграції в суспільство; концепція опосередкованого розвитку особистості її діяльністю та середовищем перебування; провідні ідеї сучасної філософії, психології освіти, загальної та спеціальної педагогіки; принципи та функції управління соціальними системами [9].

*Метою статті* є визначення методологічних засад і обґрунтування інструментарію цілісної системи освітнього моніторингу, спрямованого на розвиток інклюзивної форми навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Основними складовими якості освіти є якість умов і якість процесу, які мають забезпечити якість результату. Особливістю впровадження інклюзивної освіти є відсутність достатнього попереднього досвіду, потреба в значних матеріально-технічних, методичних, психологічних змінах традиційного навчально-виховного процесу. Отже, створення оптимальних умов є складним завданням, для вирішення якого керівникам установ та закладів освіти необхідно мати повноцінну, достовірну інформацію як про потреби, так і про наявні ресурси. Таку інформацію може надати тільки освітній моніторинг.

Суттєвою проблемою в організації моніторингу є суб'єктивний характер педагогічних підходів до оцінювання, необхідність в обробці та збереженні великих обсягів даних, на збір та узагальнення яких потрібні значний час та людські ресурси, різноплановий характер більшості показників різного рівня репрезентативності з розрізнених документів, що вимагає ще й значних складних розрахунків для їх поєднання та впорядкування [4]. Вирішення зазначених проблем пропонує сучасна управлінська технологія моделювання інклюзивного освітнього процесу. Головною перевагою модельного підходу є його критеріально-факторна організація.

За визначенням Г. Єльнікової, модель – це еталон, зразок, ідеал об'єкта, де зібрані всі внормовані вимоги до його цілей, завдань, діяльності, продукту тощо. Іншими словами, це формалізоване подання бажаного результату [2].

Складність багатьох організаційних структур вимагає спрощення реальності за допомогою моделей, підвищуючи тим самим можливість людини приймати правильні рішення.

Вивчення моделі, по-перше, дає змогу отримати нове знання про об'єкт планування; по-друге, дає можливість вибрати оптимальні рішення в різних ситуаціях.

Застосування моделювання дає змогу:

- виділити й описати найбільш важливі, істотні зв'язки економічних змінних і об'єктів, що має принциповий характер;
- з чітко сформульованих вихідних даних і співвідношень можна отримувати висновки, адекватні досліджуваному об'єкту;

- отримувати нові знання про об'єкт, наприклад, оцінювати форму й параметри залежностей його змінних, найбільшою мірою відповідні наявним спостереженням;

- точно й компактно викладати положення економічної теорії, формувати її поняття та висновки.

Моделювання в системі освіти має особливі риси, а саме:

- моделювання повинно бути засобом визначення шляхів розвитку об'єкта моделювання;

- перспективний та прогностичний характер моделювання наближує його до проектування;

- головним завданням моделювання є не його дослідження та опис, а визначення можливостей розвитку та вдосконалення освітньої системи.

Зважаючи на суто суб'єктивний характер усіх педагогічних методів оцінювання та високий ступінь інтеграції освітніх систем у соціум і з метою абстрагування та об'єктивізації моніторингової інформації, для дослідження педагогічних об'єктів доцільно розглядати дескриптивні, критеріально-факторні моделі. Така модель складається з факторів та критеріїв їх оцінювання, виражених кількісними показниками, які обирають на основі державних положень, вимог, рекомендацій тощо. Такі моделі легко адаптуються з урахуванням особливостей навчального закладу й легко автоматизуються для прискорення їх обробки.

Факторами в моделі діяльності освітніх об'єктів є суттєві обставини, умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинники, що впливають на розвиток цих об'єктів. Кожен фактор характеризується критеріями, які визначають за кваліметричним принципом і є фактичним виміром прояву властивостей об'єкта. Критерії добирають таким чином, що за ними можна однозначно встановити ступінь реалізації фактора.

Кваліметричний підхід в освіті, детально описаний Г. Азгальдовим [1] і адаптований до особливостей моніторингу в освіті Г. Єльніковою [3], дає можливість валідно оцінити якісні показники, важливі для розвитку освітньої системи, та усуває несумісність традиційних оціночних систем. Перехід від кількісних вимірів до вимірів якості процесу підвищує вимоги до методик вимірів. Ці методики не повинні суперечити одна одній та бути такими, що співставляються [4]. Цей підхід відповідає сучасній освітній парадигмі та основним концепціям освіти в Україні. Він практично реалізує особистісно орієнтований підхід до навчального процесу, сприяє розвитку творчих здібностей та компенсує вплив зовнішніх факторів на об'єкт досліджень. Кваліметричний показник дає змогу коректно узагальнити інформацію на регіональному рівні, не вимагаючи від підпорядкованих освітніх навчальних закладів застосування спільної методики.

Вважаємо за необхідне розглянути напрями досліджень, які мають найбільший вплив на ефективність упровадження інклюзивної освіти.

Зрозуміло, що потреби учнів та їх батьків мають важливе значення в процесі визначення необхідних матеріально-технічних, методичних, кадрових умов. Тому вивчення їх запитів і побажань має бути окремим напрямом освітнього моніторингу. Реалізація цього питання може відбуватися через анкетування учнів і батьків. При цьому в опитуванні мають брати участь як учні з особливими освітніми потребами, їх батьки, так і учні з типовим розвитком. Для спрощення та прискорення темпів опитування й обробки даних анкету доцільно розміщувати на електронних ресурсах з підтримки інклюзивної освіти (в Запорізькій області – це портал Інклюзія в освіті Запорізького краю [10]).

Інклюзивний освітній процес потребує певних особливих матеріально-технічних умов. Дотримуватися цих умов, на відміну від традиційної форми організації навчання дітей, дуже проблемно. Отже, фактор матеріально-технічного забезпечення має на меті спрямувати заклади освіти на його реалізацію. При цьому визначені в моделі критерії допоможуть сконцентрувати зусилля керівників закладів освіти на найголовнішому та необхідному, що дуже важливо в умовах економічної кризи.

Зважаючи на важливість професійного фахового супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами, одним із головних критеріїв успішності створених умов є наявність таких фахівців у закладах освіти.

Наступним фактором, який потребує уваги керівників установ та закладів освіти, є методичне забезпечення інклюзивного освітнього процесу. Критеріями успішності реалізації цього фактора мають бути наявність програм, посібників та інших методичних напрацювань, необхідна їх кількість і охоплення певної сфери методичного забезпечення навчально-виховного процесу. На першому етапі запровадження моніторингу інклюзивної освіти важливим є показник забезпеченості всіх учасників інклюзивного навчального процесу методичною літературою.

Важливим фактором забезпечення комфортного інклюзивного навчально-виховного процесу є професіоналізм педагогів. Учитель є ключовою фігурою та чинником якісних перетворень в освіті. Від рівня його компетентності залежить успіх реалізації інклюзивного навчання. Отже, формування професійної компетентності педагогів є одним із першочергових завдань на всіх рівнях управління освітою.

В умовах демократизації суспільства разом з новими можливостями зростає відповідальність кожного працівника за якість і результативність власної праці, та, як наслідок, акценти управління мають зміщуватися від контролю та адміністративного моніторингу до самоконтролю, самомоніторингу й самокорекції.

Водночас такий значущий процес, як формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу, не може бути успішним без певної управлінської координації. На першому етапі важливим є навчання пе-

дагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації та на практикоорієнтованих заходах міжкурсової підготовки, таких як: проблемні семінари, тренінги, майстер-класи, вебінари, дистанційні семінари тощо. Результативність впроваджуваного процесу можна відстежувати за фактором набуття практичного досвіду, а саме через динаміку кількості інклюзивних класів (груп), кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку в цих класах (групах), кількості педагогів, які мають досвід практичної діяльності.

Адаптація кваліметричної критеріально-факторної моделі реалізується через багаторівневу організацію оцінювання (фактор і критерії) та наявність механізму вагомостей, що легко регулюють кількісні оцінки показників, зберігаючи характерні тенденції. Універсальність виявляється на рівні факторів, адаптація яких до специфіки досліджуваних об'єктів здійснюється на рівні критеріїв. Специфіку в критеріальну базу вносять самі заклади освіти відповідно до наявних умов. Таким чином, після проведеного оцінювання маємо на всіх рівнях системи управління освітою таку інформацію:

- найбільш об'єктивну інформацію про стан усієї системи та окремих її об'єктів;
- рейтингову оцінку за динамікою показників розвитку процесів і окремих їх характеристик;
- аргументованість управлінських рішень;
- конкретні напрями покращення роботи системи;
- об'єктивну інформацію про перспективні напрями роботи, досягнення й потреби в корекції.

В умовах демократизації та відкритості управлінської педагогічної системи отримана інформація є доступною як для керівників та методистів, так і для педагогічних працівників. Якщо для перших вона є підґрунтям для планування управлінської та методичної роботи та надання адресної допомоги, то для других – основою для самооцінки й організації самоосвітньої діяльності.

Важливим принципом, покладеним в основу модельного підходу, є системність, яка дає можливість розглядати технологію моделювання як результуючу складову управлінських і діагностичних технологій, поєднання провідних філософських методик.

Складовими модельної системи управління є:

*Технології діагностування:*

- технологія кваліметричного оцінювання;
- технологія критеріально-факторних вимірів;
- технологія векторних досліджень;
- технологія критеріального коригування;
- технологія послідовних вимірів якості об'єктів дослідження;
- технологія узагальнення та виділення колективної думки.

*Технології супроводження:*

- технологія спрямованої самоорганізації;
- технологія багаторівневої взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- технологія перманентної консалтингової підтримки;
- технологія самопроекування власної освітньої діяльності;
- технологія саморефлексії.

**Висновки.** Організація моніторингу щодо впровадження інклюзивної освіти за модельним підходом:

- дає змогу ефективно координувати діяльність дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів на всіх рівнях управління освітою (регіональному, міському, районному, локальному) з урахуванням особливостей кожного навчального закладу;

- забезпечує цілеспрямовану діяльність усіх освітніх структур і працівників за визначеними стратегічними напрямками щодо створення відповідних умов для повноцінного та якісного інклюзивного навчально-виховного процесу;

- забезпечує всіх учасників інклюзивного навчально-виховного процесу критеріями для оцінювання та самооцінки власної діяльності, що дає змогу зменшити кількість контрольних заходів і реалізувати принцип спрямованої самоорганізації підвищення професійної компетентності педагогічних працівників;

- гарантує урахування потреб, прав, вимог, уподобань та особливостей кожної дитини для її самоактуалізації й самореалізації з успішною соціалізацією в подальшому житті;

- робить процес управління інклюзивним закладом освіти результативним, демократичним, відкритим, чутливим до внутрішніх і зовнішніх змін.

Перспективи використання результатів дослідження полягають у: накопиченні досвіду щодо прогнозування перспектив розвитку закладу в умовах розбудови інклюзивного освітнього середовища; створенні сприятливих умов для включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє навчальне середовище із забезпеченням необхідної підтримки з боку фахівців; здійсненні комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей за місцем проживання родини.

**Список використаної літератури**

1. Азгальдов Г. Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии) / Г. Г. Азгальдов. – Москва : Экономика, 1982. – 256 с.
2. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління; сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
3. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – Київ : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.

4. Лапшина І. С. Автоматизація моніторингових досліджень як необхідний фактор забезпечення ефективності управлінської діяльності [Електронний ресурс] / І. С. Лапшина // Теорія та методика управління освітою. – Режим доступу: <http://www.tme.uio.edu.ua/docs/5/11lapemj.pdf>.

5. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – Київ : Шкільний світ, 2006. – 128 с.

6. Мариновська О. Методика векторного аналізу уроку: проектно-впроваджувальний аспект / О. Мариновська // Директор школи. – 2005. – № 3 (339). – С. 12–17.

7. Подмазін С. Ефективне управління освітніми закладами: роздуми про нову етику управління / С. Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 5. – С. 3–5.

8. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : наук.-метод. посіб. / З. В. Рябова. – Харків : Гімназія, 2004. – 72 с.

9. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія / А. Г. Шевцов. – Київ : НТІ “Інститут соціальної політики”, 2004. – 240 с.

10. Інклюзія в освіті запорізького краю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portalinclusion.blogspot.com/>.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

**Волошина Т. А., Лапшина І. С., Луцинович С. Н. Образовательный мониторинг как средство развития инклюзивного обучения в общеобразовательном учебном учреждении**

*В статье указаны проблемы и пути развития инклюзивного обучения в общеобразовательном учебном учреждении. Отражены факторы, обеспечивающие эффективность управленческой деятельности на пути развития инклюзивной школы, в которой создают условия для самореализации и самоопределения детей с особыми образовательными потребностями. Определены составляющие модельной системы управления инклюзивным учреждением: технологии диагностики и технологии сопровождения.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное обучение, мониторинг, оценивание, управление, сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями.*

**Voloshyna T., Lapshyna I., Lupinovich S. Educational Monitoring as a Tool for Develop of Inclusive Education in Secondary Schools**

*The purpose of the article is showing the system of monitoring inclusive education it was during the research on the Department of Rehabilitation and healthy way of life of the Zaporizhzhya Institute of Postgraduate Teacher Education sins 2014 to 2016 years.*

*Today in Ukraine begins to form a new cultural and educational norm – understanding and respect for people with special needs. The issue of teaching children with special needs becomes wider relevance seeing. The constitution gives the law for all children the right to equal access to quality education. The value of each child in society is reflected in the concept of inclusive education.*

*The new priority of the Ministry of Education and Science of Ukraine is to increase the coverage of children with special educational needs inclusive education system update professional development of teachers and principals of secondary schools, the creation of national educational platform to provide free access for all children of school age to high-quality modern teaching resources and teachers and parents to quality teaching.*

*The inclusive education is a complex process to ensure equal access to education for children with special educational needs is possible while creating the right conditions, such as regulatory, teaching, human resources, logistics and information services.*

*A management of innovative form of education of children with special needs cannot fully rely on previous experience because it is innovative process. Therefore, special importance is the need to establish a system of information-analytical support like educational monitoring. Monitoring can provide timely and effective solutions for the development of an inclusive direction in education.*

*Authors of article outline the problems and the development of inclusive education in secondary schools. They show factors to ensure the effectiveness of management activities to the development of inclusive schools, and conditions for self-realization and self-determination of children with special educational needs. Now we have a model of inclusive school as the result of the own research.*

**Key words:** *inclusive education, children with special educational needs, model system of inclusive institution, monitoring, people with special needs.*

УДК 796.071.4:371.13:374(045)

**Є. А. ЗАХАРІНА**

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

**А. В. ВІНДЮК**

доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний технічний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті розглянуто особливості проведення позакласної роботи майбутніми вчителями фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. Подано аналіз публікацій учених про позакласну роботу та наведено розподіл форм на: групи здоров'я та групи загальнофізичної підготовки, які існують у загальноосвітньому навчальному закладі; дні здоров'я; екскурсії вихідного дня; туристичні походи; фізкультурно-мистецькі заходи; змагання за видами спорту; змагання “Старти надій” та “Шкіряний м'яч”; змагання з черлідінгу. Охарактеризовано Всеукраїнські дитячі спортивні ігри серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів, такі як: “Старти надій”, “Козацький гарт”, “Шкіряний м'яч”, “День здоров'я”. Доведено актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження.*

**Ключові слова:** позакласна робота, фізична культура, оздоровча робота, здоров'я, учні.

На сучасному етапі розвитку країни склалася ситуація, яка характеризується зменшенням обсягу рухової активності учнівської молоді, погіршенням її здоров'я та фізичної підготовленості. Динамізм сучасних суспільних перетворень у державі зумовлює необхідність підготовки нової генерації майбутніх учителів фізичної культури, здатних здійснювати позакласну й позашкільну оздоровчо-виховну роботу на високому професійному рівні та забезпечувати вирішення цілої низки проблем щодо залучення школярів до різних видів занять фізичною культурою, їх участі в дозвільній діяльності та формування здорового способу життя.

Головною метою освітньої політики щодо модернізації вищої фізкультурної освіти є забезпечення якості навчання на основі збереження фундаментальності, престижності, конкурентоспроможності, відповідності актуальним і перспективним потребам особистості та суспільства щодо інноваційного оновлення освітньої галузі загалом і науково обґрунтованих змін змісту, форм і методів навчання майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості проведення позакласної роботи майбутніми вчителями фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах.



Позакласна та позашкільна оздоровчо-виховна робота як системований компонент професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури своїм змістом пронизує всі інші види діяльності.

При визначенні змісту позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи ми звертаємо увагу на такі групи чинників. Перша пов'язана із задоволенням освітніх потреб школярів, їх батьків, соціального середовища; друга визначається цілями й потребами школярів у самореалізації та самовираженні, самовизначенні в навколишньому соціальному середовищі; третя пов'язана з реалізацією цілей виховної системи освітньої установи.

Однак у наведених вище чинниках не відображено роль учителя фізичної культури в здійсненні позакласної роботи. Принцип добровільності та суб'єкт-суб'єктних відносин між школярами та вчителем фізичної культури, який є основоположним у здійсненні позакласної роботи, дає змогу зробити процес пізнання основної цінності здоров'я значно продуктивнішим і, безумовно, більш особистісно орієнтованим.

Конкретизуємо позакласну та позашкільну оздоровчо-виховну роботу щодо фізичного виховання дітей різного вікового періоду розвитку. Позакласна робота з фізичного виховання як складова загальної системи фізичного виховання дітей шкільного віку збагачує навчальну роботу специфічними змістом і різноманітністю форм спрямованого використання засобів фізичної культури. Ч. Т. Іванков вважає, що позакласна робота має свої специфічні організаційно-методичні особливості: вона ґрунтується на добровільних засадах; зміст і форми організації занять визначаються з урахуванням інтересів більшості учнів і умов школи; учням дають можливість широкого вибору форм і видів занять (відповідно до їх бажань і здібностей); позакласна робота будується на основі широкої громадської активності самих школярів, об'єднаних у колектив фізичної культури, при постійному контролі та керівництві їх діяльності з боку адміністрації, вчителів фізичної культури, організаторів позакласної та позашкільної роботи, педагогів школи [4, с. 125].

На думку І. В. Городницької, особливості позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях і гімназіях зумовлені: “специфікою навчально-виховного процесу в означених закладах освіти; особливостями позакласної роботи, яка будується на принципах добровільності, ініціативи, самодіяльності вихованців, вільному виборі ними організаційних форм і видів діяльності; варіативністю програм діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей, рівнів розвитку; не регламентованістю (як на уроці) тривалості виховного процесу; спеціальним складом учнівського контингенту” [2, с. 7]. Дослідниця вважає, що “основними напрямками позакласної роботи з фізичного виховання в умовах ліцеїв та гімназій є: фізкультурно-оздоровчий, спортивно-масовий, рекреаційно-відновлювальний, а ефективними формами їх реалізації є: секції з різних видів спорту, фізкультурні гуртки, спортивні клуби за інтересами, групи загальної фізичної

підготовки, фізкультурно-спортивні свята, спортивні змагання, туристична робота” [2, с. 8].

Педагогічне керівництво в процесі позакласної оздоровчо-виховної роботи набуває більшою мірою інструктивно-методичного та консультативно-рекомендаційного характеру й будується виключно на добровільних засадах і на основі широкої суспільно-фізкультурної активності самих школярів для стимулювального прояву творчої ініціативи учнів у проведенні різних форм позакласної оздоровчо-виховної роботи.

У минулі роки науковці (А. А. Васильков, С. Д. Зоріна, Т. Ю. Круцевич, А. М. Максименко, Ж. К. Холодов, О. М. Худолій) зробили чимало спроб систематизувати існуючі форми позакласної роботи з фізичної культури. Однак єдиної класифікації на сьогодні не існує. А. М. Максименко до форм позакласної роботи з фізичної культури зараховує: секції з видів спорту, групи здоров'я, групи загально-фізичної підготовки, групи ритмічної й атлетичної гімнастики, фізкультурні заняття в групах продовженого дня, шкільні змагання, показові виступи та інші фізкультурно-масові заходи, що охоплюють значні маси учнів [6, с. 389]. Ж. К. Холодов визначає такі форми позакласної роботи з фізичної культури: спортивні секції за видами спорту; секції загальної фізичної підготовки; секції ритмічної й атлетичної гімнастики; шкільні змагання; туристські походи та зльоти, свята фізичної культури; дні здоров'я, дні плавання тощо [8, с. 208].

С. Д. Зоріна розподіляє форми позакласної роботи з фізичної культури відповідно до рівнів рухової активності [3, с. 12]. Так, до робіт з високим рівнем рухової активності належать змагання, секційна робота й туристичні походи; із середнім рівнем – спортивні свята та спортивні фестивалі; із низьким рівнем – спортивні конкурси та вікторини [3, с. 12].

О. М. Худолій умовно поділяє форми позакласної роботи з фізичної культури на дві групи: “гуртки фізичної культури, спортивні секції, групи загальної фізичної підготовки, групи початкової підготовки ДЮСШ; загальношкільні фізкультурно-масові спортивні заходи: змагання, спортивні вечори, фізкультурні свята та масові спортивні виступи” [9, с. 19].

А. А. Васильков до форм позакласної роботи з фізичної культури зараховує “малі” (фізкультпаузи, фізкультурні хвилинки, ранкова гімнастика, гімнастика до занять у школі); “великі” (уроки фізкультури в групі продовженого дня, заняття в спортивних секціях школи, семінарські заняття з підготовки юних інструкторів і суддів зі спорту) та змагальні форми неурочних занять з фізичної культури (спортивні змагання в класах і паралелях класів, шкільні та районні змагання, туристичні походи, спортивні вікторини та вечори) [1, с. 226].

Існують й інші класифікації неурочних форм занять. Т. Ю. Круцевич визначає “малі, великі форми самостійних занять тренувального і фізкультурно-оздоровчого характеру та змагальні форми” [5, с. 340]. Учена до малих форм зараховує: “ранкову гігієнічну та гімнастику до занять, фізкультурні паузи й фізкультурні хвилинки, мікросеанси окремих фізичних вправ

тренувального характеру; до умовно великих форм позаурочних занять – форми самостійних (індивідуальних або групових) тренувальних занять, подібні заняттям урочного типу, та форми розширеного активного відпочинку, що включають моменти тренування, змагання, культурного спілкування, розваги” [5, с. 340].

Усі названі форми позакласної роботи тісно пов’язані між собою. Враховуючи вимоги суспільства й інтерес із боку школярів, періодично та чи інша форма розвивається, вдосконалюється, наповнюється новим змістом і перетворюється на сучасну, нову форму, яка відповідає змісту та завданням оздоровчо-виховної роботи.

На нашу думку, до форм позакласної оздоровчо-виховної роботи варто зарахувати: групи здоров’я та групи загальнофізичної підготовки, які існують у загальноосвітньому навчальному закладі; дні здоров’я; екскурсії вихідного дня; туристичні походи; фізкультурно-мистецькі заходи; змагання за видами спорту; змагання “Старти надій” та “Шкіряний м’яч”; змагання з черлідінгу (рис.).

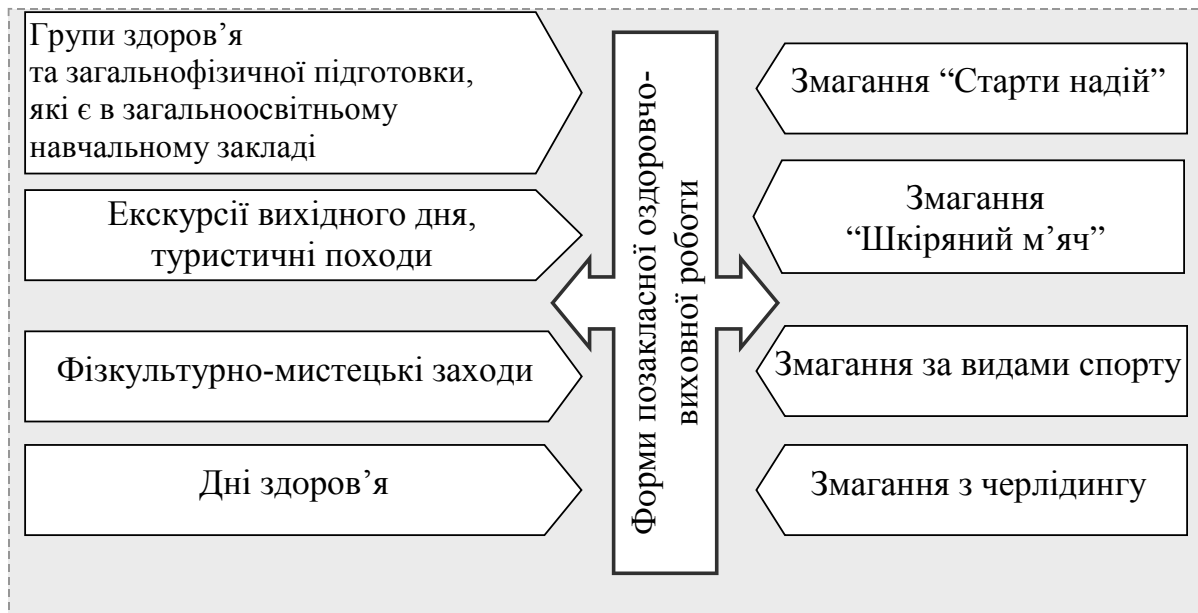


Рис. Форми позакласної оздоровчо-виховної роботи

Групи здоров’я та загальнофізичної підготовки, що існують у загальноосвітніх навчальних закладах, створюють для школярів, які бажають займатися фізичною культурою та збільшити свою рухову активність. Основний зміст цих занять – це різні види вправ, що викликають зацікавленість із боку школярів (бадмінтон, настільний теніс, шейпінг). Останнім часом усе більшої популярності набуває черлідінг, який поєднує в собі елементи спорту, специфічні фізичні вправи гімнастики, акробатики, танцювальні рухи, технічні прийоми та високу емоційну насиченість за рахунок вигуків і речівок. Як дівчата, так і юнаки активно залучаються до шкільних команд із черлідінгу в якості спортсменів і вболівальників.

Майбутній учитель з фізичної культури повинен бути здатним організувати та проводити такі заняття.

Незважаючи на розкриття авторами (В. Г. Арефьев, С. Ю. Балбенко, А. П. Конох, В. У. Наумчук, Б. М. Шиян) особливостей проведення екскурсій та походів вихідного дня зі школярами, недостатньо відображено зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до цього заходу. Однією з форм позакласної оздоровчо-виховної роботи є фізкультурно-мистецькі заходи, які проводять загальноосвітні навчальні заклади спільно з громадськістю міст або селищ. Організація цих заходів потребує від майбутніх учителів фізичної культури розвитку організаторських і комунікативних якостей.

Оздоровчо-виховний захід “День здоров’я” може бути організований у формі конференції, круглого столу, театралізованої вистави та спортивного свята. Майбутні вчителі фізичної культури повинні бути підготовлені до наповнення цього заходу новим змістом і залучення до його проведення вчительського, батьківського та учнівського колективів для оформлення, музичного супроводу, запрошення гостей, випуску листівок. Це об’єднує, надає роботі учнів як особистісної, так і суспільної значущості, сприяє зміцненню зв’язків школи з батьківською громадськістю.

Так, Всеукраїнські дитячі спортивні ігри серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів “Старти надій”, “Козацький гарт” проводять згідно з Наказом Президента України “Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей у навчальних закладах і розвиток дитячо-юнацького спорту в Україні” [7]. Основною метою цих заходів є масове залучення дітей і підлітків до регулярних занять фізичною культурою та спортом і підвищення їх рухової активності. Готуючись до проведення цього заходу, майбутній учитель фізичної культури повинен уміти згуртовувати школярів, виховуючи в них почуття колективізму, дружелюбне ставлення до своїх однолітків та відповідальність перед командою, яка формується з учнів однієї паралелі класів.

Головними завданнями змагань “Шкіряний м’яч” є: виявлення кращої команди та кращої загальноосвітньої школи; пропаганда й формування засад здорового способу життя серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Це потребує від майбутніх учителів фізичної культури здатностей до залучення школярів до регулярних занять фізичною культурою.

Використання такої форми позакласної оздоровчо-виховної роботи, як “Змагання за видами спорту”, потребує від майбутнього вчителя фізичної культури не стільки досягнень у спортивних перемогах зі шкільними командами, скільки залучення друзів, глядачів, уболівальників та батьків до участі разом з ними. Необхідною умовою цього процесу є яскраве оформлення місць проведення змагань, проведення конкурсів, вікторин, фотографування школярів.

Заняття в гуртках проходять відповідно до нахилів, здібностей, інтересів вихованців, учнів і слухачів до конкретного виду діяльності з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я.

Майбутній учитель фізичної культури повинен бути підготовленим до організації та проведення таких форм позакласної оздоровчо-виховної роботи, як “Старти надій”, “Шкіряний м'яч”, змагання за видами спорту та змагання з черлідінгу, які проводять на рівні загальноосвітнього навчального закладу, району, міста, області, України та на міжнародному рівні. Тому ці форми можна зарахувати й до позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Майбутній учитель фізичної культури повинен уміти надавати методичну допомогу вчителям при складанні комплексів гімнастики перед уроками, фізкультурних хвилин і фізкультурних пауз, активних перерв, годин здоров'я; консультувати вихователів груп подовженого дня в організації спортивних годин, виховувати в школярів звичку до самостійних занять фізичними вправами.

**Висновки.** Таким чином, особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи полягають у підготовці компетентного студента, який повинен володіти знаннями щодо зміцнення та збереження здоров'я учнів. Проведений аналіз із питань запропонованої теми свідчить про необхідність вивчення, систематизації, обґрунтування та подальших досліджень у визначеному напрямі.

#### Список використаної літератури

1. Васильков А. А. Теория и методика физического воспитания : учебник / А. А. Васильков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 381 с.
2. Городницька І. В. Фізичне виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І. В. Городницька ; Херсонський держ. педагогічний ун-т. – Херсон, 2004. – 22 с.
3. Зорина С. Д. Модель организации внеучебного физического воспитания в высших учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Д. Зорина. – Волгоград, 2009. – 27 с.
4. Иванков Ч. Т. Методические основы теории физической культуры и спорта / Ч. Т. Иванков. – Москва : ИНСАН, 2005. – 368 с.
5. Круцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания : учебник : в 2 т. / Т. Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Т. 2. – 391 с.
6. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учебник / А. М. Максименко. – Москва : Физическая культура, 2005. – 544 с.
7. Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей у навчальних закладах і розвиток дитячо-юнацького спорту в Україні” : Указ Президента України 23.06.2009 р. № 478/2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009>.
8. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2000. – 480 с.
9. Худолій О. М. Позакласні заняття гімнастикою в школі / О. М. Худолій // Теорія методик фізичного виховання. – 2007. – № 2 (04). – С. 19–33.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

**Захарина Е. А., Виндюк А. В. Особенности проведения внеклассной работы по физической культуре в общеобразовательных учебных заведениях**

*В статье рассмотрены особенности проведения внеклассной работы будущими учителями физической культуры в общеобразовательных учебных заведениях. Представлен анализ публикаций ученых о внеклассной работе и приведено распределение форм, а именно: группы здоровья и группы общефизической подготовки, которые существуют в общеобразовательных учебных заведениях; дни здоровья; экскурсии выходного дня; туристические походы; физкультурно-художественные мероприятия; соревнования по видам спорта; соревнования “Старты надежд” и “Кожаный мяч”; соревнования по черлидингу. Охарактеризованы Всеукраинские детские спортивные игры среди учащихся общеобразовательных заведений, такие как: “Старты надежд”, “Кожаный мяч”, “День здоровья”. Доказаны актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования.*

**Ключевые слова:** внеклассная работа, физическая культура, оздоровительная работа, здоровье, ученики.

**Zakharina Ye., Vindiuk A. Features of Running of Out-of-School Work of Physical Training in General Education Institutions**

*The article deals with the issue of features of running of out-of-school work by future teachers of physical training in general education institutions. The article contains the analysis of scholars publications concerning the out-of-school work and separation of forms into therapeutic groups and groups of overall physical condition, that exist in a general education institution, as well as information about health days, weekend excursions, walking tours, events of physical training and art, competitions by sports, the Starts of Hopes competitions and the Leather Ball competitions, and cheerleading competitions. The article characterizes All-Ukraine children sport games among pupils of general education institutions, such as: the Starts of Hopes, the Cossack Hardening, the Health Day. It was indicated that the main object of these events is a mass involvement of children and teenagers into the regular physical training and sport exercises, and increase of their locomotion activity. It was noted that during the preparation for the running of such events a future teacher of physical training have to be able to unite pupils, developing their team spirit, friendly attitude towards their age-mates and responsibility to the team formed by the pupils of one class cohort. It was indicated that the main objectives of the Leather Ball competitions are the following: to identify the best team and the best school; to promote and develop the principles of healthy lifestyle among the pupils of general education institutions. It is noted that the future teacher of physical training has to be able to provide a methodical help to other teachers in the developing of combined gymnastics movements before classes, physical training minutes and physical training breaks, active breaks, health hours; to consult the educators of after-school groups about the framing of sport hours, to develop pupils' habitude to individual physical exercises. The topicality and practicability of the chosen study subject were proved.*

**Key words:** out-of-school work, physical training, health work, health, pupils.

А. В. КОВІНЬКО

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

**СУТЬ ПОНЯТТЯ “ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКОЛЯРА”**

*У статті висвітлено наукові погляди на розвиток творчості та творчого потенціалу школяра. Розкрито суть понять “творчість”, “творча діяльність” і “творчий потенціал школяра”. Охарактеризовано дефініції творчості з позицій філософії, психології, педагогіки. Зазначено, що серед основних показників творчих здібностей учені виокремлюють: творче мислення та творчу уяву; поєднання уважності, чутливості, спостережливості, особливостей пам'яті, уяви, мислення; швидкість думки, її гнучкість, оригінальність і фантастичність, допитливість, здатність дивуватися й пізнавати; здатність ризикувати, сприймати неоднозначні речі, розвинути інтуїцію. Конкретизовано науково-теоретичні підходи щодо складових творчого потенціалу школяра.*

**Ключові слова:** навчання, школяр, розвиток, творчість, творчий потенціал.

Актуальність дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу школяра зумовлена, насамперед, наявністю практичної потреби у використанні її потенційних ресурсів як основної сили у вирішенні завдань розвитку творчих здібностей і активності. Обґрунтування та подальше дослідження проблеми, пов'язаної з розумінням специфіки творчості, суті, структури й природи творчого потенціалу школяра, дає можливість глибше розкрити механізм становлення й реалізації його творчих здібностей. Творчий потенціал є важливим надбанням як суспільства загалом, так і окремої людини, що дає можливість ефективно вирішувати й суто практичні завдання, пов'язані з використанням людського потенціалу в розвитку українського суспільства.

У контексті нашого дослідження зауважимо, що значний внесок у вирішенні проблеми виявлення, вивчення й розвитку творчого потенціалу особистості належить таким відомим українським психологам і педагогам, як Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Дружинін, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, Я. Пономар'єв, С. Рубінштейн та ін., а також зарубіжним дослідникам: Г. Айзенку, А. Біне, Д. Векслеру, Дж. Гілфорду, Ж. Годфруа, Ж. Піаже, Ч. Спірмену, Р. Стернбергу, Е. П. Торренсу та ін.

**Мета статті** – визначити суть поняття “творчий потенціал школяра” та схарактеризувати його складові.

У першій половині ХХ ст. розпочинається аналіз окремих аспектів розвитку творчого потенціалу (Л. Виготський [6], О. Лук [10], С. Рубінштейн [12] та ін.). Системний практичний розгляд цього питання дає змогу інтенсифікувати його теоретичне обґрунтування, вибудувати певні наукові теорії та гіпотези. Після 1930-х рр. інтерес дослідників до зазначених пи-

тань поступово зменшується, хоча недостатньо розробленими залишилися критерії творчості, творчої діяльності тощо.

У 1950-х рр. американський психолог Дж. Гілфорд вводить у науковий обіг поняття креативності, яку він трактує як вищий процес мислення, що перевищує логічне й раціональне мислення та заснований на протилежності конвергентного (односпрямоване, логічне) й дивергентного (різноспрямоване, алогічне) мислення [7].

У цей період видатний український педагог В. Сухомлинський висунув тезу про те, що без учителя, здатного до фантазії, уяви, творчого мислення, не може існувати жодна школа, в тому числі й вища. В. Сухомлинський розглядав гуманістичні взаємини, що мають визначати стосунки особи й колективу, у зв'язку зі структурою людського світогляду, звертаючи увагу на розкриття та ствердження сил і творчих здібностей людини, пробудження її індивідуальної неповторності, творчої самобутності й самостійності [14].

Отже, згідно з метою нашого дослідження, з'ясуємо суть поняття “творчий потенціал”.

“Потенціал” (від лат. *potentia* – сила; англ. – *potential*, нім. – *Konsumismus*) у словниках [1; 4; 11] трактується як ресурс, заряд, запас, резерв (внутрішній, життєвий), можливості тощо. Словник української мови за загальною редакцією І. Білодіда подає декілька значень слова “потенціал”, одне з яких – пряме – стосується його використання в спеціальних галузях наук (фізика, техніка тощо), а інші – переносні – використовують для позначення сукупності всіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил тощо, що можуть бути використані в певній галузі, ділянці, сфері; запасу чого-небудь, резерву; прихованих здатностей, сил для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [13, с. 402].

Поняття творчого потенціалу досить детально розроблено в психологічній науці. Енциклопедичний словник із психології та педагогіки подає визначення творчого потенціалу як аспекту, сторони інтелекту, що характеризується новизною в мисленні та оригінальністю при вирішенні завдань [5]. Схожої думки дотримується А. Богуш, вважаючи творчий потенціал системною характеристикою особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях [3]. В. Моляко визначає творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності [9]. Д. Богоявленська [2] зазначає, що творчий потенціал ґрунтується, передусім, на природних здібностях як на головному вирішальному аспекті.

Поняття “творчість” як цінність розглядає український академік А. Богуш, який визначає її провідне місце серед основних виховних цінностей та вбачає в ній механізм розвитку культури, а головним показником цього процесу називає духовність [3], а також вказує на тісний зв'язок між поняттями “творчість” – “цінність” – “духовність” – “особистість”. На її



думку, творчість виявляється в усіх сферах життєдіяльності, є своєрідним інтелектуально-чуттєвим станом, що протікає на позитивному тлі поведінки й характеризує людину як цілісну, духовно розвинену особу [3]. Серед основних показників творчих здібностей учені виокремлюють: творче мислення та творчу уяву (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, В. Дружинін, А. Петровський); поєднання уважності, чутливості, спостережливості, особливостей пам'яті, уяви, мислення (широта, глибина та зрозумілість думки, її послідовність, самостійність, критичність, свобода від шаблонних способів вирішування завдань) (Г. Костюк); швидкість думки, її гнучкість, оригінальність і фантастичність, допитливість, здатність дивуватися й пізнавати (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд); здатність ризикувати, сприймати неоднозначні речі, розвинена інтуїція (Т. Богданова).

На підставі викладеного творчий потенціал можна визначити як інтегративну властивість, що формується на основі задатків у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є результатом розвитку її психічних процесів та умовою успішної життєдіяльності [15].

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що творчість має подвійний психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність в особистості відповідних здібностей, мотивації, знань і вмінь, завдяки яким і створюється творчий продукт. Вивчення цих властивостей особистості виявляє важливу роль уяви, несвідомих компонентів розумової активності, а також потреб у самоактуалізації.

Д. Богоявленська пропонує інтерпретувати природу творчої продуктивності, не вдаючись взагалі до поняття творчої здібності як до пояснювального принципу [2]. Розкриття операційного психологічного наповнення механізму творчості стає можливим лише при розгляді феномена творчості в процесуальнодіяльнісній парадигмі: не особлива специфічна (творча) здібність, а позиція суб'єкта діяльності визначає можливість творчих досягнень. В основу її експериментально-дослідницької роботи покладено ідеї теорії розвивального навчання В. Давидова [8], який надавав особливого значення формуванню моральної сфери й способам організації розвивального навчання. Принципом його системи була не жорстка установка на досягнення результату, а навчання за допомогою "квазі-дослідницької діяльності" як шляху формування позиції суб'єкта діяльності. "Якість виконання діяльності завжди зумовлена цілями й мотивами. Якщо цілі особистості перебувають поза самою діяльністю, то діяльність виконується в кращому випадку сумлінно і її результат навіть при найкращому виконанні не перебільшує нормативу. Відзначаючи в такому разі високі здібності людини, не варто говорити про її високий творчий потенціал, оскільки творчість передбачає збіг мотиву й цілі, тобто захоплення діяльністю. Лише за цієї умови новий продукт значно перевершуватиме початковий задум. І як наслідок, має місце розвиток діяльності з ініціативи самої особистості (фактично саморозвиток діяльності), а це і є

творчість” [2, с. 35]. Автор виокремлює прояви трьох якісно відмінних рівнів творчого процесу:

1. Стимульно-продуктивний – діяльність може мати продуктивний характер, але це кожного разу визначається дією деякого зовнішнього стимулу.

2. Евристичний – діяльність набуває творчого характеру. Вона суб’єктивно оцінюється учнем як новий, “свій”, “власний” спосіб, який дасть можливість вирішувати поставлені завдання.

3. Креативний – самостійно знайдена емпірична закономірність використовується не лише як прийом вирішення, а виступає в якості нової проблеми.

Тут дії індивіда набувають породжуючого характеру й усе більше втрачають форму відповіді: його результат ширший, ніж вихідна ціль. «Творчість у власному розумінні слова починається там, де результат перестає бути тільки відповіддю, тільки вирішенням заздалегідь поставленого завдання. При цьому він залишається і розв’язком, і відповіддю, але разом із тим у ньому є дещо “поверх того”, що й визначає його якісно новий статус» [2, с. 35].

Отже, наше дослідження ґрунтується на позиціях теорії поетапного формування розумових дій та діяльнісного підходу до розвитку творчого потенціалу школяра, впливає на здатність учнів до теоретичного мислення.

Виділені Д. Богоявленською три рівні фактично є показниками тих етапів, які має пройти учень, розвиваючи свої творчі здібності, й водночас вони є рівневими критеріями для оцінювання якості творчого процесу.

Наступною важливою проблемою психології творчості є виявлення здатності індивіда до творчості (креативності) та з’ясування зв’язків між творчими здібностями й інтелектом. Остаточного вирішення цієї проблеми немає, проте результати досліджень у цьому напрямі дають певну інформацію.

Поняття “креативність” у контексті психологічного знання набуло значення лише на початку 1950-х рр. завдяки працям Дж. Гілфорда. Основою його концепції щодо креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності стала його тривимірна модель структури інтелекту: зміст (4 параметри); операції (5 параметрів); продукти (6 параметрів), тобто 120 специфічних типів когнітивних здібностей – складових інтелекту, які характеризуються 15 параметрами.

Дж. Гілфорд зауважує на існуванні принципової відмінності між двома типами мислительних операцій: конвергенцією (сходженням) і дивергенцією (розходженням) [7]. Конвергентне мислення актуалізується, коли при вирішенні завдання людині треба на основі певних умов прийняти єдино правильне рішення або обмежену умовою їх кількість. Дивергентне мислення, за Дж. Гілфордом, визначається як тип мислення, що розвивається в різних напрямках. Таке мислення передбачає варіювання шляхів вирішення проблеми й часто призводить до несподіваних висновків і ре-

зультатів. Іншими словами, існують два способи пошуків вирішення деякої проблеми:

1) конвергентне мислення, при якому всі зусилля концентрують на пошуку єдино правильного вирішення на основі наявних знань і логічних міркувань;

2) дивергентне мислення, яке забезпечує “віялоподібний” пошук у всіх можливих напрямках, розгляд якомога більшої кількості варіантів; такий пошук найчастіше зумовлює оригінальні рішення.

Творчим особистостям звичайно притаманне дивергентне мислення, вони схильні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей знають і використовують лише якимось одним способом, або формувати зв'язки між елементами, які на перший погляд не мають нічого спільного. За Дж. Гілфордом, основними особливостями (ознаками) творчого мислення є: оригінальність (здатність породжувати несподівані й небанальні рішення), пластичність (здатність до численних рішень), рухливість (здатність переходити від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись однією єдиною думкою), семантична спонтанна гнучкість (здатність висувати різноманітні ідеї в ситуаціях, що не мають орієнтирів, підказок для цих ідей) [7, с. 290].

Творча людина еkleктична, допитлива й постійно намагається поєднати факти з різних галузей; її сприйняття світу неперервно поновлюється. Звичайно, творчі люди – це мрійники, вони намагаються перетворити в життя свої “маревні ідеї”, водночас приймаючи та інтегруючи ірраціональні аспекти своєї поведінки.

Складових творчого процесу багато. Розглянемо деякі з них, на нашу думку, найбільш важливі, щоб простежити генезис розвитку творчої особистості й водночас побачити важливі педагогічні аспекти щодо збереження та підтримки творчого потенціалу. Розвиток творчих здібностей людини може тривати впродовж значного періоду її життя, проте в онтогенезі існують оптимальні сензитивні вікові періоди їх формування. В організації навчально-виховної діяльності, що сприяла б розвитку творчого потенціалу школяра, необхідно враховувати вікові особливості учнів. І хоча вчитися ніколи не пізно, але для розвитку мислення існують жорсткі вікові обмеження.

**Висновки.** Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в процесі нарощення творчого потенціалу через активну діяльність виникає дедалі більша потреба в творчій самореалізації та саморозвитку. Цей процес розгортається по спіралі: потенціал реалізується шляхом зусилля, спрямованого на прагнення до перевищення себе. Взаємозв'язок між поняттями “творчість” і “творчий потенціал” відносно школяра можна описати так: результативність творчої діяльності залежить від рівня творчого потенціалу; разом із тим, у творчості людина водночас проявляє творчий потенціал і нарощує його.

**Список використаної літератури**

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – Москва : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 236 с.
3. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя, 2001. – 219 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [гол. ред. В. Т. Бусел ; редакц.-лексикогр. В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас та ін.]. – 5-те вид. – Київ : Перун, 2005. – 1728 с.
5. Вербицкий А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике / А. А. Вербицкий. – Москва, 2013.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–457.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 542 с.
9. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
10. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва : Просвещение, 1978. – 127 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 70000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Рус. яз., 1990. – 917 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 688 с.
13. Словник української мови : в 11-ти т. / ред. кол.: І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Винник, Г. М. Гнатюк та ін. – Київ : Наукова думка, 1979. – Т. 10. – 659 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1986. – Т. 1–5.
15. Черноус Н. А. Проблема розвитку творчих здібностей особистості / Н. А. Черноус, А. В. Ковінько // Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матер. II міжнар. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р., м. Харків). – Харків : Стиль-Издат, 2017. – С. 313–314.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

---

**Ковінько А. В. Суть поняття “творческий потенциал школьника”**

*В статье освещены научные взгляды на развитие творчества и творческого потенциала школьника. Раскрыта суть понятий “творчество”, “творческая деятельность” и “творческий потенциал школьника”. Охарактеризованы дефиниции творчества с позиций философии, психологии, педагогики. Указано, что среди основных показателей творческих способностей ученые выделяют: творческое мышление и творческое воображение; сочетание внимательности, чувствительности, наблюдательности, особенностей памяти, воображения, мышления; скорость мысли, ее гибкость, оригинальность и фантастичность, любознательность, способность удивляться и познавать; способность рисковать, принимать неоднозначные вещи, развитую интуицию. Конкретизированы научно-теоретические подходы к составляющим творческого потенциала школьника.*

**Ключевые слова:** *обучение, школьник, развитие, творчество, творческий потенциал.*

**Kovinko A. The Essence of the Concept of “Student Creativity”**

*In the article the scientific views on the development of creativity and the creative potential of the student. The essence of the concepts of “work”, “creative activity” and “student creativity”. Author determined definition of creativity from the standpoint of philosophy, psychology and pedagogy. The main indicators of creativity distinguish scientists, creative thinking and imagination; combination of attentiveness, sensitivity, observation, features memory, imagination, thinking; the speed of thought, its flexibility, originality and fantastic, curiosity, wonder and ability to learn; the ability to take risks, accept mixed things developed intuition.*

*The concept creativity developed in detail in psychological science. Encyclopedic Dictionary of Psychology and Education submits the definition of creativity as an aspect of intelligence side, characterized by novelty and originality in thinking in solving problems.*

*Concretized scientific and theoretical approaches to creativity components student. Determined that creativity is an integrative - property that is based on the deposits in the interaction between the individual and the environment is the result of her mental processes and condition for successful life.*

*The author states that in the process of increasing creative potential through active there is a growing need for creative self-realization and self. This process unfolds spiral: the potential is realized through efforts to striving to exceed themselves. The relationship between the concepts of “creativity” and “creative potential” with respect to the student can be described as follows: the impact of creative activity depends on the creativity; however, in the work of people at the same time showing creativity and builds it.*

**Key words:** *education, student development, creation, creativity.*

УДК 316.4

**Л. Ф. КОРСУНОВА**

директор ЗОШ № 89, м. Запоріжжя

**І. М. ДАШЕВСЬКА**

старший викладач

Класичний приватний університет

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*У статті досліджено освітній простір загальноосвітньої школи в сучасних умовах радикальних суспільних трансформацій, реформування територіального самоврядування. Зазначено, що це явище потребує не тільки теоретичного осмислення як соціального простору, культурологічного явища чи педагогічної категорії, а й пошуку інтеграційних підходів до практики його формування як ключового агента соціального кластера місцевої громади, що формується на її території, як платформи для численних і різноманітних соціальних можливостей і взаємозв'язків для учнівської молоді на цій території.*

**Ключові слова:** освітній простір, міжпоколінна комунікація, місцева громада, соціальний кластер, платформений підхід, соціально-географічний підхід.

У період трансформаційного суспільства школа, сім'я, родина, залишаючись базовими соціальними та культурними цінностями українського суспільства, підвалинами, на які спирається під час змін сучасне суспільство, формують новий освітній простір, який переростає із суто педагогічної категорії в потужний соціальний інструмент формування територіальної громади в актуальних процесах децентралізації влади, становлення самоврядних форм організації життя суспільства, формування готовності громади до соціальної відповідальності.

Освітній простір є комплексним поняттям, яке вивчають і трактують з різних дисциплінарних, наукових поглядів. Однак, розглядаючи освітній простір загальноосвітньої школи, питання його формування в сучасних умовах, важливо враховувати також інші підходи до практичних аспектів перетворення його на простір концентрації та продукування різноманітних соціо-культурних, соціо-політичних, соціо-економічних форм громадського життя, пошуку ефективних механізмів, засобів формування його як реального агента впливу на соціальні трансформації українського суспільства.

Теоретичні засади дослідження такого комплексного поняття, як освітній простір, було закладено вченими, які розглядали, передусім, поняття “простір” з філософського, культурологічного, соціологічного поглядів: П. Бурдьє, Б. Верлен, Е. Дюркгейм, П. А. Сорокін, М. Хайдеггер та ін.

Запропоноване французьким соціологом П. Бурдьє поняття “освітній простір” соціологи загалом трактують як підпростір соціального простору, як розгортання колективного та індивідуального освітнього простору (Р. Пономарьов), як поле функціонування й розвитку відкритої системи

освіти та соціального середовища (С. Алексєєв, І. Мелік-Гайказян), як “місце” в соціумі, де суб’єктивно задається множинність і різноманіття відносин і зв’язків для розвитку й соціологізації індивіда (Ю. Сенько).

В системі педагогічних наук, найбільш наближених до необхідності глибокого дослідження освітнього простору, його розглядають переважно як освітню систему, як педагогічну категорію – від визначень поняття освітнього простору (С. Алексєєв, Н. Касярум, Р. Пономарьов) до аналізу його як освітньої системи з численними підсистемами, рівнями, компонентами (Н. Касярум), як соціально-педагогічної системи з певними принципами та формами організації (К. Васкіна, В. Гатальський), як особливої педагогічної реальності становлення особистості молодшої людини. Культурологічний підхід до вивчення освітнього простору сприяв розгляду питань формування освітнього простору як простору спільного культуротворення й культуроосвоєння вчителя та учня (Б. Ельконін, І. Фрумін), як середовища взаємодії взаємозалежних явищ і факторів (В. Борисєнков, О. Гукаленко, А. Данилюк), як полікультурного середовища комунікації між різними поколіннями (Ф. Михайлов).

Міждисциплінарне різноманіття теоретичних наукових досліджень освітнього простору визначило широту спрямувань не тільки відповідних цим наукам, а й пошук інтеграційних підходів до вирішення прикладних питань функціонування освітнього простору сучасної української загальноосвітньої школи.

**Мета статті** – розглянути освітній простір загальноосвітньої школи не тільки як соціологічне, культурологічне явище, як педагогічну категорію, а й визначити сучасні підходи до практики формування його як полікультурного середовища комунікації між різними поколіннями, як середовища взаємодії взаємозалежних явищ і факторів, здатних структурувати, інтегрувати процеси соціально-територіальної самоорганізації місцевих громад.

Більшість дослідників різних наукових напрямів так чи інакше пов’язують освітній простір з такими поняттями, як “місце”, “поле”, “межі”, “середовище”, “соціальні регіони”, “географічні території”. Однак мало хто з них розглядає його як суто територіальну категорію. Дослідження цього предметного поля не розгортаються до соціально-географічних, соціально-демографічних, соціально-політичних, соціально-економічних процесів його взаємодії та впливу на соціальне життя на конкретній території. В такій площині освітній простір не розглядають навіть у дослідженнях, присвячених його проектуванню в конкретних навчальних закладах або певних їх типах і видах [4].

Натомість комунікаційні процеси освітнього простору реалізуються в певному географічному просторі, що визначає форми й засоби його формування як соціального механізму відтворення суспільних відносин. Тому соціально-географічний підхід у дослідженні теоретичних і практичних питань освітнього простору загальноосвітньої школи є визначальним у

процесі культурної самоідентифікації, соціального та економічного самовизначення й самореалізації територіальної громади навколо школи.

Освітній простір загальноосвітньої школи – основа формування соціального кластера, що згодом може призвести до утворення економічних кластерів – на основі територіального принципу чи галузевих, наприклад, освітнього, тощо, що стане запорукою конкурентоспроможності як конкретного освітнього закладу, так і територіальної громади загалом [2]. Соціальні кластери формуються на тих самих засадах, що й економічні: на узгодженні інтересів і співпраці агентів кластера, на відмові від вертикальної ієрархії управління, переходу до горизонтальної взаємодії [8]. Важливою особливістю соціальних кластерів є консолідація зусиль соціальних груп, громадських організацій, установ гуманітарної сфери як для надання соціальних послуг (його соціально-економічна складова), так і забезпечення сталого розвитку територіальних систем [1, с. 226].

Формування соціального кластера відтворює модель створення горизонтальних взаємозв'язків на противагу ієрархічним. Різноманіття агентів, цілей і характеру їх діяльності зумовлюють і різноманіття платформ для їх взаємодії. Соціальні кластери, що виникають на взаємозв'язках і взаємодії освітнього простору загальноосвітньої школи, можуть бути різного характеру. Формуючись як уособлення глибинних міжпоколінних зв'язків (учні – педагоги – випускники – батьки, члени родин учнів), освітній простір загальноосвітньої школи на основі спільної території, історичної спадщини (локальної, регіональної, національної), соціально-демографічної та соціально-економічної ситуації водночас “кластеризує” соціальний простір місцевої громади, перетворюючи його на суб'єкт громадянського суспільства, здатного до саморозвитку й самоврядування. Суттю такого соціального кластера є і територіальна ознака, і логіка міжпоколінних зв'язків як партнерських, що сприяє установленню довіри між учасниками та зацікавленими сторонами кластера, їх спільній діяльності з метою отримання синергетичного ефекту [9].

На досягнення саме такого ефекту спрямована діяльність із формування освітнього простору загальноосвітньої школи I–III ступенів № 89 Запорізької міської ради Запорізької області як ключового агента соціального кластера, що формується для забезпечення зростання й використання потенціалу мікрорайону, Дніпровського адміністративного району м. Запоріжжя, на території якого розташована школа, його сталого розвитку.

Запорізька загальноосвітня школа № 89 (ЗЗОШ № 89) є найбільш поширеним типом міської загальноосвітньої школи, відкритої для навчання й виховання дітей запоріжців, які заселяли мікрорайони новобудов у 60–70 рр. ХХ ст. Сьогодні школа є навчально-освітнім закладом з українською мовою навчання, в якому в 26 класах навчається 710 учнів, переважно із сімей мешканців прилеглих кварталів і вулиць мікрорайону. Маючи більш як 45-річну історію, виховавши не одне покоління випускників, школа продовжує стабільно здійснювати щорічні набори учнів до трьох



перших класів. Мотивація батьків віддавати своїх дітей на навчання до цієї школи базується, передусім, на їх довірі до освітніх традицій школи як “своїї”, “близької” і культурно, і ментально, і територіально. Ця освоєність громадою мікрорайону освітнього простору ЗЗОШ № 89, який формувався поколіннями вчителів, учнів і батьків, підтверджується, насамперед, спадкоємністю родинних освітніх зв’язків зі школою: в соціальному паспорті школи зазначено, що батьки, близькі родичі (брати, сестри, бабусі, дідусі, тітки, дядьки) більше ніж 40% сьгоднішніх учнів є випускниками цієї школи.

Потужними чинниками успішного формування освітнього простору ЗЗОШ № 89 як культурного центру громади мікрорайону є його природно-географічне та історико-культурне оточення. Школа розташована в безпосередній близькості до р. Дніпро в місці, що примикає до о. Хортиця, славного пам’ятками киево-руського часу, історією запорозького козацтва; ця територія також історично пов’язана з початком індустріалізації України в 20–30 рр. ХХ ст.

Усі ці фактори і виклики, концентруючись у часі та просторі, виходять на межі освітнього простору ЗЗОШ № 89, формують його, з одного боку, як поле індивідуального розвитку особистості кожного учня, як простір формування всієї учнівської громади, а з іншого – як соціальний простір широких можливостей розвитку місцевої територіальної громади.

Освітній простір загальноосвітньої школи має платформенну природу, сприятливу для розвитку горизонтальних соціальних зв’язків. Тому актуальним є пошук адекватних цій природі підходів і засобів його формування. Саме платформенний підхід зумовлений необхідністю правильно відчувати різноманіття як прояв часово-просторової єдності світу, як множинність його вираження. Це визначає потребу його осмислення, освоєння, структурування як простору розвитку, освіти, формування соціальних зв’язків, творення смислів [6].

Тому серед найактуальніших завдань педагогічного колективу ЗЗОШ № 89 є творення освітнього простору школи як широкої платформи оптимальних умов для розвитку життєво компетентної, толерантної особистості учня, можливостей отримання ним соціального досвіду, можливостей співставлення його з існуючою соціальною ситуацією, для здійснення власного свідомого громадянського вибору.

Освітня історико-культурна платформа “Я в історії”, що впроваджується в ЗЗОШ № 89, спрямована на об’єднання у відкритому партнерському освітньо-виховному процесі учнів, педагогів, батьків, випускників різних поколінь, місцевої громади для формування освітнього простору школи як відкритого комунікативного всесвіту дитини й водночас широкої платформи можливостей особистісного розвитку.

Саме платформенний характер організації навчально-виховного процесу сприяв виникненню та розвитку в ЗЗОШ № 89 соціально-культурного проекту “Відкритий музей історії шкільництва на Запоріжжі”, який konce-

птуально представляє собою поетапне створення соціального кластера “родина-учень-школа”, де у відкритому активному комунікативному процесі формуються зв’язки взаєморозуміння, взаємоповаги, любові між учнями, батьками, вчителями, відбувається засвоєння культурних цінностей рідної школи, набутих попередніми шкільними поколіннями.

Мета проекту – консолідувати родини учнів, учнівський і педагогічний колектив школи, випускників школи всіх поколінь, а також представників територіальної громади у відкритому партнерському інтерактивному освітньо-виховному процесі громадянського й патріотичного виховання учнівської молоді. Освітня історико-культурна платформа “Я в історії” дає можливість спрямувати дії педагогічного колективу ЗЗОШ № 89 за напрямками: “Я в історії родини”, “Я в історії школи”, “Я в історії Запоріжжя”, “Я в історії України”.

Поєднуючи навчально-виховні заняття, позакласну та гурткову роботу з використанням комплексу різноманітних інтерактивних засобів і форм роботи, процес реалізації соціально-культурного проекту “Відкритий музей історії шкільництва на Запоріжжі” ЗЗОШ № 89 перетворюється на реальну співпрацю учнів школи в соціальному кластері “учень-родина-школа-містокраїна”, де взаєморозуміння, взаємоповага, любов між учнями, батьками, вчителями втілюються в патріотизм, відданість рідному краю, Батьківщині.

Чим чіткіше педагогічний колектив школи спирається в своїй освітній діяльності на соціальний капітал учнівських поколінь як історико-культурну спадщину всієї місцевої громади, тим більш конкурентоспроможним є і сам навчально-освітній заклад, і територіальна громада, яка використовує цю спадщину як ресурс у своїх соціальних перетвореннях.

**Висновки.** Отже, актуалізація теоретичного осмислення та практичного впровадження таких інтеграційних підходів до формування освітнього середовища загальноосвітньої школи, як соціально-географічний, кластерний і платформений, сприяє підвищенню якості реалізації школою своєї освітньо-виховної функції, перетворює її на реального агента впливу на реформування процесу відтворення суспільних відносин, на ключового чинника формування сучасної територіальної громади району, мікрорайону, що й визначає перспективу подальшого теоретичного аналізу питань формування освітнього простору загальноосвітньої школи.

#### **Список використаної літератури**

1. Біль М. М. Концептуальні підходи формування соціальних кластерів як необхідної умови сталого розвитку територіальних міграційних систем / М. М. Біль // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. – 2013. – Вип. 3. – С. 225–234.
2. Войнаренко М. П. Концепція кластерів як альтернатива адміністративно-командній системі управління / М. П. Войнаренко, Л. П. Радецька, В. Р. Філінюк // Проблеми реформування економіки України. – Київ : Логос, 1999. – С. 74–75.
3. Заблоцкая О. А. Образовательное пространство как педагогическая категория [Электронный ресурс] / О. А. Заблоцкая // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2. – С. 3–14. – Режим доступа: [http://digital-mag.tti.sfedu.ru/lib/4/6-2011-2\(4\).pdf](http://digital-mag.tti.sfedu.ru/lib/4/6-2011-2(4).pdf).

4. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття / Н. Касярум // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 12. – С. 107.
5. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Касярум // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/).
6. Козырев И. А. Платформенный подход к образованию и работе со смыслами в информационных системах [Электронный ресурс] / И. А. Козырев // Академия тринитаризма. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/0016/001d/2473-kz.pdf>.
7. Тарасенко Т. Проблема децентралізації в реформуванні місцевого самоврядування в Україні / Т. Тарасенко // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2014. – Вип. 2. – С. 277–286.
8. Rosenfeld S. A. Bringing business clusters into the mainstream of economic development / S. A. Rosenfeld // European Planning Studies. – 1997. – Vol. 5. – Iss. 1. – P. 3–23.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

**Корсунова Л. Ф., Дашевская И. Н. Современные подходы формирования образовательного пространства украинской общеобразовательной школы**

*В статье исследованы образовательное пространство школы в современных условиях радикальных общественных трансформаций, реформирования территориального самоуправления. Указано, что это явление требует не только теоретического осмысления его как социального пространства, культурологического явления или педагогической категории, но и поиска интеграционных подходов к практике его формирования как ключевого агента социального кластера местного сообщества, как платформы для многочисленных и разнообразных социальных возможностей и взаимосвязей для учащейся молодежи.*

**Ключевые слова:** образовательное пространство, межпоколенческая коммуникация, местное сообщество, социальный кластер, платформенный подход, социально-географический подход.

**Korsunova L., Dashevskaya I. Current Approaches to the Formation of the Ukrainian Secondary School's Educational Space**

*Formulation of the problem. In the current context of radical social transformations, reformation of the Ukrainian local government system educational space requires to be investigated not only as a kind of the social space or as a cultural phenomenon, not even as an educational category, but it is important to find integrative approaches to the practical formation of the secondary school's educational space as a key agent of local community's transformations.*

*Analysis of recent research and publications. Theoretical principles of educational space study was laid by scientists who examined, first, the concept of "space" from a philosophical, cultural, sociological perspectives. In pedagogical sciences it is considered as educational system with numerous subsystems, levels, components or as a special educational reality for developing young person. Culturological approach contributed the consideration of the educational space as the cultural co-creation between the teacher and student, interconnected multicultural environment for communication between different generations. But it is lack of papers which deal with the problems of formation the secondary school's educational space as integrated phenomenon of the local community's transformations.*

*The purpose of this paper is to determine the current approaches to the formation of secondary school's educational space as an integrating factor in the self-organizing processes of local community.*

*The primary research material. The real effect of implementation of socio-geographical, platform and cluster approaches to the formation of the secondary school's educational space can be illustrated by educational historical and cultural platform "My history" setted up in the local secondary school № 89, Zaporizhzhya city. It aims to consolidate the puples and their families, school teachers and school graduates of all generations as well as the local community partners in an open interactive educational space, which will turn on the social cluster as well as on a platform for evoking young men's social opportunities to build various social links.*

*Conclusions. The author concludes that the practical implementation of socio-geographical, cluster and platform integrative approaches to the development of educational space of the secondary school improves not only the quality of the school study process, but makes it a real agent of influence on the processes of social relations reproduction, turns it on the key factor of the local community's reformation. That defines the further theoretical study of the ways of formation the secondary school's educational space.*

**Key words:** *educational space, intergeneration communication, local community, social cluster, platform approach, socio-geographical approach.*

В. В. МАВРІН

аспірант

Класичний приватний університет

**ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ  
ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
РІЗНИХ ТИПІВ**

*У статті проаналізовано інноваційну практику навчально-виховної роботи загальноосвітніх закладів, засновану на ідеях педагогіки життєтворчості – інноваційної освітньої концепції, що передбачає становлення кожного учня як суб'єкта свого життя, здатного та готового до його успішного проектування. Розкрито особливості впровадження ідей педагогіки життєтворчості в різномісних навчальних закладах: загальноосвітніх, спеціалізованих і санаторних. Показано, що варіативність моделей школи життєтворчості дає змогу використовувати потенціал цієї освітньої концепції при роботі з різними категоріями учнів, зокрема з обдарованими й тими, які мають особливі потреби.*

**Ключові слова:** педагогіка життєтворчості, загальноосвітні навчальні заклади, життєва компетентність, життєве проектування, модель компетентного учня, школа життєтворчості.

Одним із пріоритетних напрямів реформування українського суспільства на шляху євроінтеграції є вдосконалення загальної середньої освіти, яка за багатьма параметрами не відповідає вимогам часу: перспективам інноваційного розвитку країни, суспільним запитам на компетентного випускника, пріоритетам демократизації й гуманізації загальноосвітньої практики. Ці та інші проблеми спонукали Міністерство освіти і науки України до розробки курсу реформ, покликаних побудувати “європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей” (Л. Гриневич) [4, с. 3]. У Концепції нової української школи – офіційному документі, що пропонує системне бачення цього реформаторського курсу, – констатовано, що українські загальноосвітні навчальні заклади не готують особистість до успішної самореалізації в житті, адже учні отримують у школі здебільшого сукупність знань. Вони спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем [4, с. 4].

Успішність реформування освіти, як і будь-якої іншої царини суспільства, залежить від здатності фахівців переосмислити акумульований інноваційний досвід, розглянути можливості використання апробованих зразків технолого-методичного забезпечення для вирішення нових завдань, актуалізувати всі наявні освітні ресурси для реалізації розробленого курсу змін. Враховуючи стратегічні пріоритети нової української школи, професійний педагогічний дискурс доцільно спрямувати на аналіз досвіду впровадження в різномісних загальноосвітніх навчальних закладах інновацій-

них освітніх концепцій і підходів, ефективність яких доведена на практиці та свідчить про можливість їх подальшого використання в оновленому форматі навчально-виховного процесу. Однією з таких освітніх концепцій є педагогіка життєтворчості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного та готового до його проектування. В центрі педагогіки життєтворчості – проблеми розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Інноваційний потенціал концепції педагогіки життєтворчості підтверджується результатами численних науково-педагогічних експериментів на базі навчальних закладів України. Так, тільки на Дніпропетровщині, за даними ректора Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти М. Романенка, в 2010 р. ідеї життєтворчості системно впроваджували 26 експериментальних навчальних закладів [11, с. 3]. Як зазначає Л. Сохань, концепція життєтворчості набуває практичного втілення в педагогічній практиці, передусім в організації навчально-виховного процесу в школах нового типу України, формуючи нову стратегію освіти, за якої педагогічний процес розглядають як життєтворчий процес, в умовах якого учень творить своє життя й самого себе як особистість, опановує мистецтво свідомого й творчого життєздійснення [10, с. 50].

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій з описом результатів експериментальної перевірки ідей педагогіки життєтворчості, недостатньо дослідженою залишається специфіка їх реалізації в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

**Мета статті** – аналіз практичного досвіду впровадження ідей педагогіки життєтворчості в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

Хоча педагогіка життєтворчості як освітня концепція має чітко визначений спектр основних ідей, їх реалізація може мати суттєві відмінності залежно від типу навчального закладу. Першочергової уваги дослідників заслуговує досвід упровадження ідей педагогіки життєтворчості в загальноосвітніх школах, які представляють основний тип навчального закладу в Україні. Так, О. Жгут і Л. Маслова [3] розкривають досвід виховної роботи на засадах педагогіки життєтворчості в умовах ЗОШ № 288 м. Київ. Концепція виховної системи школи спирається на низку принципів положень: сприйняття кожної особистості як потенційного творця свого життя; організація виховного процесу в школі, виходячи, передусім, із потреб особистості, її здібностей, інтересів; усвідомлення того, що творчу особистість може виховати тільки творчий учитель; розуміння того, що творча особистість виховується, розвивається у творчій атмосфері, яку створює шкільний спосіб життя.

Ключову роль у виховній системі закладу відіграє шкільне самоврядування – дитячо-юнацька організація “Погляд”. Під керівництвом ради самоврядування в системі дитячо-юнацької організації діють міністерства: освіти (керівництво роботою гуртків, наукових товариств, підготовка та

проведення конкурсів, предметних вечорів, організація Малої академії наук), інформації (проведення соціологічних досліджень, створення банку інформації, діяльність прес-клубу), культури та відпочинку (організація дозвілля на перервах, творчих свят, екскурсій), внутрішніх справ (організація та контроль чергування, проведення загальношкільних лінійок, виконання Правил для учнів, організація правового виховання), охорони здоров'я та спорту (організація спортивних секцій, змагань, валеологічних акцій), праці (проведення трудових акцій, організація виставок народних ремесел, гуртків технічного профілю, профорієнтаційної роботи) [3, с. 110–111].

У зміст навчально-виховного процесу ЗОШ № 128 м. Дніпро введено спецкурси “Вчимося жити” для учнів середніх класів і “Проектуємо своє життя” для старшокласників. На заняттях учні вчать програмувати життя, правильно розподіляти свій час, оволодівати навичками самоуправління й самореалізації [12, с. 128]. Для розвитку в учнів готовності та здатності вирішувати реальні життєві проблеми в процесі соціокультурної взаємодії в школі запроваджено спецкурс “Толерантність” для 10-х класів [12, с. 131].

І. Куріченко висвітлює досвід підвищення ефективності роботи загальноосвітньої школи на засадах педагогіки життєтворчості (на прикладі ЗОШ № 27 м. Кривий Ріг). Автор розглядає систему педагогічного супроводу життєвого проектування особистості. Типовий життєвий проект, розроблений колективом закладу, включає такі розділи: “Я-концепція”, “Сми-сложиттєві цінності”, “Пріоритети”, “Достоїнства та недоліки”, “Обери свою долю” (вибір моделі життя), “Погляд у майбутнє” (проектування значущих подій у різних сферах життя: вибір професії, трудового шляху, створення сім'ї, громадянська активність і виконання соціальних ролей), “Робота душі” (пріоритети самопроектування, програма саморозвитку й самовиховання, оволодіння методами рефлексії, діалогу із самим собою), “Виклик життя” (врахування життєвих ситуацій, власних можливостей, подолання життєвих негараздів), “Альтернатива” (альтернативні варіанти життєвого проекту в разі змін обставин життя), “Реалізовані сподівання” (панорама життя на підсумковому етапі: професійне, громадське, особисте, сімейне життя) [6, с. 94].

Перспективним є досвід упорядкування змісту виховної роботи на засадах педагогіки життєтворчості, набутий колективом ЗОШ № 297 м. Київ. В основу виховної системи школи покладено модульний підхід: протягом навчального року реалізують шість виховних модулів, послідовність яких забезпечує цілісність процесів самовиховання, самоорганізації й самореалізації особистості як суб'єкта життєтворчості. Перший модуль – “Мій взірєць ідеалу” – реалізується впродовж вересня й допомагає учню усвідомити свої особистісні пріоритети та смисл власного життя. Завершальним компонентом цього модуля є самопроектування – створення учнем свого морального ідеалу, який є ціннісно-смісловим стрижнем самовиховання особистості. Другий модуль – “Пізнай себе сам” – розрахований на жовтень і передбачає опанування учнями методик самодіагностики фізичного, психічного, інтелектуального та соціального розвитку, визначення

своїх реальних можливостей і усвідомлення необхідності подальшого самовдосконалення. Результати самопізнавальної активності особистості використовують упродовж листопада й грудня при роботі за третім модулем – “Моя програма самовиховання”. Для успішної реалізації складеної програми передбачено навчання школярів методам і прийомам самовиховання: самопримушування, самоподолання, самонавіювання, самообілізація, самомотивування тощо.

Для того, щоб самовиховання було органічно пов’язане з усіма іншими аспектами життєтворчої активності учнів, у січні реалізують модуль “Мій спосіб життя”, який допомагає учням навчитися раціоналізувати своє життя, створити найоптимальніший для себе режим праці та відпочинку, виробити ошадливе ставлення до часу в процесі опанування основ тайм-менеджменту. Оскільки найголовнішою передумовою успішності самовиховання є здатність і готовність особистості до вольових зусиль і раціонального розподілу своєї енергії, п’ятий модуль – “Тренуємо себе” – присвячений розвитку здатності до самомотивації, самоорганізації й саморегуляції. Школярі вчаться узгоджувати між собою завдання вчорашнього та завтрашнього дня, близьку, середню й віддалену перспективу, долати на шляху до Я-ідеального перешкоди, стреси та ситуації мотиваційної кризи. Шостий модуль – “Самоконтроль” – завершальний у роботі особистості над собою. На основі самозвітування учень оцінює результати реалізації програми самовиховання, аналізує свої досягнення, фіксує завдання на майбутнє [1, с. 158–159].

Розглянуті модулі виховної роботи можна вважати прикладом успішного вирішення ключової проблеми педагогіки життєтворчості – розвитку суб’єктності особистості, її здатності та готовності через оптимальні самозміни підвищувати якість своєї життєтворчості, керуючись ідеєю, що людина – це творець і проектувальник власного життя. Важливим є те, що система педагогічного супроводу самовиховання особистості в умовах ЗОШ № 297 дає змогу послідовно реалізувати всі етапи самовиховання: самопроектування, самопізнання, розробки програми самовиховання, саморегуляції процесу реалізації програми самовиховання. Як результат, кожен учень рухається від створеного Я-ідеального до власного акме, яке є реальним здобутком самовиховної активності особистості.

Л. Грінь розкриває нововведення в ЗОШ № 35 м. Дніпро. Традиційна педагогічна методика поступилася місцем проектним технологіям, наповнилася змістом педагогіки життєтворчості. Викладання спецкурсу “Основи життєтворчості” для учнів середніх і старших класів дало змогу створити умови для розвитку їх суб’єктної активності. Розвиток професійної готовності педагогів до розбудови школи життєтворчості забезпечено через реалізацію циклу педагогічних рад, тематика яких охоплює ключові аспекти життєтворчості учнів: “Проблема саморозвитку особистості в контексті педагогіки життєтворчості”, “Завдання профілізації старшої школи в системі педагогіки життєтворчості”, “Соціально-психологічні проблеми розвитку особистості школярів в умовах школи життєтворчості” тощо [2, с. 522].



Цінною та перспективною моделлю школи життєтворчості є такий тип загальноосвітнього навчального закладу, як спеціалізована школа, в якій профілізація навчання здійснюється не як самоціль, а в контексті побудови учнем власного життя. Л. Лук'янець розкриває систему роботи такого закладу – навчально-виховного комплексу № 36 “Спеціалізована середня загальноосвітня школа техніко-економічного профілю – дошкільний навчальний заклад” м. Дніпро. Поглиблена техніко-економічна підготовка учнів розглядається педагогічним колективом як ефективний засіб формування покоління людей, які мислять і діють по-інноваційному, здатні до побудови власної траєкторії життя, аналізу та вирішення життєвих проблем [8, с. 231].

Модель компетентного учня закладу інтегрує такі аспекти життєтворчого потенціалу особистості, як постановка власних життєвих цілей і вибір способів їх досягнення; орієнтація на вирішення конкретних проблем, які стоять перед суспільством, людиною; усвідомлення в собі потенціалу творця й проектувальника власного життя; формування ключових життєвих компетентностей та вміння використовувати знання як інструмент вирішення життєвих проблем; сповідування загальнолюдських і національних цінностей, активна соціальна й громадянська позиція; вихід на індивідуальну життєву траєкторію розвитку та саморозвитку особистості [8, с. 244].

Для реалізації зазначених пріоритетів створено систему безперервного економічного навчання та виховання учнів у середовищі школи життєтворчості, яка охоплює всі класи школи. В 1–4 класах змістом економічної освіти є стимулювання пізнавального інтересу учнів до економічних знань, засвоєння елементарних відомостей про ресурси, потреби та можливості їх забезпечення, гроші, бюджет сім'ї й держави. Цей зміст навчання реалізується через викладання спецкурсів “Уроки творчості з елементами економіки”, “Азбука права”, “Культура життєвого самовизначення”. Змістом навчання у 5–7 класах є формування в учнів системи знань про те, що економіка – основа життя людського суспільства, ознайомлення з економікою на міжпредметній інтеграційній основі в процесі вивчення основ наук за допомогою спецкурсів “Ази економіки”, “Економічні ігри”, “Культура життєвого самовизначення” та роботи клубу “Юний економіст”. У 8–9 класах розширюється економічний світогляд учнів, формуються знання, вміння й навички для прийняття економічних рішень. Цьому сприяє впровадження спецкурсів “Основи економічних знань”, “Основи бізнесу та бізнеспроекування”, “Культура життєвого самовизначення” та робота клубу “Формула успіху”. Змістом економічної освіти в старших класах є розвиток цілісного розуміння економіки та економічної культури в процесі викладання спецкурсів “Основи економічної теорії”, “Міжнародна економіка”, “Основи менеджменту і маркетингу”, “Основи бізнесу та бізнеспроекування”, “Бізнес і право”, “Культура життєвого самовизначення”, підготовки учнями творчих робіт на конкурси-захисти до МАН, захисту бізнес-проектів, економічних дебатів, роботи клубу “Формула успіху”, економічної гри “Біржа” [8, с. 238–239].

Цінним змістовим нововведенням, яке сприяє реалізації життєтворчого принципу суб'єктності, є Кодекс школярів "Допоможи собі сам", що діє в спеціалізованій школі № 197 м. Київ. Здатність до самодопомоги, саморозвитку, самовиховання і самореалізації розглядається в Кодексі як необхідна передумова для самостійного творення власної долі. Кодекс включає 17 правил, заснованих на ідеях педагогіки життєтворчості, наприклад: пізнай себе й ті умови, що тебе оточують, зроби правильний вибір своїх цілей і змісту життя; вчись самостійно мислити, тренуй пам'ять, задавай собі більше запитань "чому?"; плідно використовуй вільний час; навчись і вмій дружити, адже життя без друзів неможливе; повір у себе – і досягнеш своїх вершин [7, с. 68].

Для системи загальної середньої освіти України особливої важливості набуває розвиток життєтворчого потенціалу дітей з особливими потребами, які внаслідок об'єктивних проблем зі здоров'ям часто зневірюються у своїй здатності бути суб'єктом життя, досягати життєвого успіху, вдосконалюватися в найближчій і віддаленій часовій перспективі. У зв'язку з цим особливої уваги фахівців вимагає вивчення зразків успішної роботи навчальних закладів для цієї категорії дітей на засадах педагогіки життєтворчості.

В. Нечипоренко [9] розкриває досвід системної реалізації концепції педагогіки життєтворчості на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I–III ступенів, що є структурним підрозділом закладу освіти реабілітаційного спрямування – Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (з 2015 р. – Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія). Ідеї педагогіки життєтворчості надихнули колектив закладу на розробку нової філософії освіти як процесу створення збагаченого освітнього простору для набуття дитиною здатності до вільного, свідомого життєвого самовизначення, опанування потенційно можливими ресурсами успішного подолання власних проблем. Системне реформування освітньо-реабілітаційної системи закладу на засадах педагогіки життєтворчості здійснювалося протягом двадцятирічної експериментальної діяльності, результатом якої є створення Школи життєтворчості – закладу, що втілює пріоритети освіти XXI ст. [9, с. 295].

Автор зазначає, що загальноосвітню школу можна без перебільшень назвати визначальним етапом життєтворчого становлення дитини, оскільки саме на етапі навчання в ній формується життєва позиція та ціннісні орієнтири особистості, закріплюється її індивідуальна модель взаємин з іншими людьми, кристалізується її життєвий проєкт. Навчально-виховний процес у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті набув нової якості через упровадження системи педагогічних моделей, кожна з яких відображає один із ключових аспектів педагогіки життєтворчості в дії, а саме:

– набуття учнями на уроках не лише традиційних ЗУНів, а й ключових життєвих компетенцій (модель освітньої системи з реабілітаційним компонентом);

- розвиток аксіологічного потенціалу особистості для інтенсифікації її компетентнісного зростання (модель виховного простору);
- набуття дитиною особистісних ресурсів через проблемне насичення найближчого оточення (модель актуального простору життєтворчості особистості);
- соціальна та життєва практика учнів у процесі колективної та індивідуальної життєтворчості (модель практико-зорієнтованої життєтворчості вихованців);
- розвиток у кожної дитини здатності та готовності до досягнення життєвого успіху (модель досягнення вихованцями життєвого успіху) [9, с. 307].

А. Косовський аналізує можливості підвищення ефективності роботи санаторної школи-інтернату завдяки її інноваційному розвитку як школи життєзнавства. Автор констатує: “Сумною традицією для багатьох сучасних шкіл стає факт, що їхні випускники значно краще розуміються у математиці та фізиці, ніж у спілкуванні та вирішенні міжособистісних конфліктів, вміють визначати відстані, площі, об’єми й обґрунтовувати складні теореми, але не знають, як оптимально визначити власні життєві завдання та раціонально обґрунтувати шляхи та засоби їх реалізації” [5, с. 543]. Оскільки проблема недостатньої підготовки випускників до реального життя особливо гостро постає перед школами-інтернатами, А. Косовський пропонує вдосконалювати їх роботу на основі моделі школи життєзнавства, впровадженої на базі Володарської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I–III ступенів (Київська обл.).

Автор визначає життєзнавство як інтеграцію ключових елементів соціального досвіду навколо змістовного стрижня – проблеми побудови людиною свого життя, пізнання якого є необхідною передумовою її успішної життєтворчості. Структура життєзнавства включає пізнання закономірностей і принципів розгортання життя в контексті становлення індивідуальності, самовизначення та самоздійснення людини, розробки індивідуально-особистісного життєвого проекту, а також життєві знання з різних наукових галузей, необхідні для успішної життєдіяльності особистості [5, с. 543].

Автор зауважує, що життєзнавство не може бути повністю формалізовано, оскільки визначається життєвими цілями та проблемами особистості. З огляду на це вивчати життєзнавство як окремий предмет – спосіб можливий, але не оптимальний. Значно ефективнішим шляхом є наповнення життєзнавчим змістом будь-якого навчального предмета (математики, фізики тощо) завдяки:

1. Зв’язку знань з життєвими цінностями, цілями, завданнями особистості, інтегруванню освітніх результатів у її життєвий проект.
2. Розширенню життєвого простору, життєвої перспективи особистості шляхом отримання нею життєво важливої інформації, здобуття життєвого досвіду.
3. Сприянню розвитку та саморозвитку особистості в процесі розробки та реалізації нею життєвого проекту [5, с. 544].

**Висновки.** Інноваційна практика навчально-виховної роботи, заснована на ідеях педагогіки життєтворчості, успішно розвивається в багатьох загальноосвітніх навчальних закладах України, набуваючи певної специфіки залежно від типу закладу. У загальноосвітніх школах організовують учнівське самоврядування, кожен учасник якого має змогу відчувати себе суб'єктом колективної життєтворчості; впроваджують спецкурси “Вчимося жити”, “Проектуємо своє життя”, “Основи життєтворчості”, “Толерантність”; діє система педагогічного супроводу життєвого проектування особистості; реалізується модульний підхід до здійснення виховної роботи на засадах педагогіки життєтворчості; використовують проектні технології, які розвивають в учнів здатність до антиципування майбутнього та перспективного саморозвитку; проведення педагогічних рад спрямовується на підготовку освітян до практичної діяльності на засадах педагогіки життєтворчості.

У спеціалізованих школах для обдарованих учнів профілізація навчання здійснюється не як самоціль, а в контексті свідомої побудови учнем власного життя; модель компетентного учня передбачає вихід особистості на індивідуальну життєву траєкторію розвитку й саморозвитку; впроваджені спецкурси не тільки мають певну профільну спрямованість, а й передбачають розвиток в учнів культури життєвого самовизначення.

У санаторних школах для дітей з особливими потребами забезпечується: набуття учнями на уроках не лише традиційних ЗУНів, а й ключових життєвих компетенцій; розвиток аксіологічного потенціалу особистості для інтенсифікації її компетентнісного зростання; набуття дитиною особистісних ресурсів через проблемне насичення найближчого оточення; організація соціальної та життєвої практики учнів у процесі колективної та індивідуальної життєтворчості; розвиток у кожної дитини здатності та готовності до досягнення життєвого успіху; життєзнавча спрямованість освітнього процесу.

Здійснений аналіз свідчить про те, що ідеї педагогіки життєтворчості можуть успішно впроваджуватися в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, сприяючи становленню учнів як суб'єктів свого життя, здатних і готових до його проектування. Варіативність моделей школи життєтворчості дає змогу використовувати потенціал цієї освітньої концепції при роботі з різними категоріями учнів, зокрема з обдарованими й тими, які мають особливі потреби.

#### **Список використаної літератури**

1. Голота Н. С. Творча молодь – наше майбутнє / Н. С. Голота // Виховання життєтворчості: моделі виховних систем: практико-зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Харків: Основа, 2006. – С. 156–163.
2. Грінь Л. М. Школа життєтворчості в умовах педагогічного експерименту / Л. М. Грінь // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття: ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя: Вид-во КЗ “ХННРБЦ” ЗОР, 2013. – С. 520–523.
3. Жгут О. А. Школа життєвої компетентності / О. А. Жгут, Л. А. Маслова // Виховання життєтворчості: моделі виховних систем: практико-зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Харків: Основа, 2006. – С. 108–113.

4. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczya.html>.
5. Косовський А. І. Вчити для життя / А. І. Косовський // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : Вид-во КЗ “ХННРБЦ” ЗОР, 2013. – С. 542–547.
6. Куріченко І. А. На шляху до школи життєтворчості / І. А. Куріченко // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / ред. рада: М. І. Романенко та ін. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – С. 91–98.
7. Куца С. В. Прагнути до гармонії і краси / С. В. Куца, В. В. Заболотна // Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : практико-зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Харків : Основа, 2006. – С. 59–81.
8. Лук'янець Л. П. Розвиток школи в контексті педагогіки життєтворчості особистості / Л. П. Лук'янець // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / ред. рада: М. І. Романенко та ін. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – С. 231–248.
9. Нечипоренко В. В. Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр як Школа життєтворчості / В. В. Нечипоренко // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : Вид-во КЗ “ХННРБЦ” ЗОР, 2013. – С. 295–307.
10. Сохань Л. В. Проблемы и перспективы психологии индивидуальной жизни личности / Л. В. Сохань // Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : Вид-во КЗ “ХННРБЦ” ЗОР, 2013. – С. 47–50.
11. Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / ред. рада: М. І. Романенко та ін. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – 463 с.
12. Филипенко Н. П. Створення системи компетентнісно спрямованої освіти на засадах педагогіки життєтворчості / Н. П. Филипенко // Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / ред. рада: М. І. Романенко та ін. – Дніпропетровськ: Інновація, 2010. – С. 126–133.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

---

**Маврин В. В. Практический опыт внедрения идей педагогики жизнетворчества в общеобразовательных учебных заведениях различных типов**

*В статье проанализирована инновационная практика учебно-воспитательной работы общеобразовательных заведений, основанная на идеях педагогики жизнетворчества – инновационной образовательной концепции, предусматривающей становление каждого ученика как субъекта своей жизни, способного и готового к ее успешному проектированию. Раскрыты особенности внедрения идей педагогики жизнетворчества в разнотипных учебных заведениях: общеобразовательных, специализированных и санаторных. Показано, что вариативность моделей школы жизнетворчества позволяет использовать потенциал этой образовательной концепции при работе с различными категориями учащихся, в частности с одаренными и имеющими особые потребности.*

**Ключевые слова:** педагогика жизнетворчества, общеобразовательные учебные заведения, жизненная компетентность, жизненное проектирование, модель компетентного ученика, школа жизнетворчества.

**Mavrin V. Practical Experience of Implementation of Life-Creation Pedagogy Ideas in General Secondary Institutions of Various Types**

*The article analyzes the innovative practice of teaching and upbringing work at the educational institutions based on the ideas of life-creation pedagogy which is an innovative educational concept the main purpose of which is becoming a pupil as a subject of his own life and being able to design and implement successfully his own creative life.*

*There were defined special features of introducing the ideas of life-creation pedagogy into the general educational institutions of various types: general secondary schools, specialized schools and sanatorium schools. In general secondary schools the pupils' self-government is being organized, each member of which is the subject of collective life; the special courses "Learning to live", "Basics of life-creation", etc. are being introduced; the system of pedagogical support of person's designing creative life is being operated; the modular approach to realization of upbringing work based on the life-creation pedagogy is being implemented; the project technologies are being used; the pedagogical council is directed to the preparation of teachers for practical work on the principles of life-creation pedagogy.*

*It is revealed that at specialized schools for gifted children subject oriented education is not an end in itself, but is the part of a conscious construction of pupil's own life; the model of competent pupil involves the person's ability to construct an individual life-path of self-development; the special courses not only have a certain profile direction, but also provide for the development of pupils' culture of self-determination.*

*The sanatorium schools for children with disabilities provide the acquisition by pupils not only the traditional knowledge and skills, but also the key life competencies; the development of person's axiological potential for the intensification of its competency growth; the child's acquisition of personal resources through the problem filling of the school space; the development of each child's ability and willingness to achieve success in life.*

*It is proved that the variation of life-creation school models allows to use the potential of this educational concept at work with different categories of pupils, including gifted children and those who have special needs.*

**Key words:** *life-creation pedagogy, general secondary institutions, life competence, person's designing creative life, model of competent pupil, life-creation school.*

UDC 37.013:796.853.23

V. V. SHUBA

Candidate of Pedagogical Sciences  
Dnipropetrovs'k state physical culture and sport institute**THE IMPROVEMENT OF GENERAL  
AND SPECIAL PHYSICAL PREPAREDNESS DEVELOPMENT  
AMONG 7–9 YEAR-OLD JUDOKAS**

*Theory and methodology of physical education, sport theory are developing at a significant pace these days. Data received from academic research fill in gaps in understanding of different phenomena on practical and theoretical levels. This academic knowledge can influence the understanding of principals of judo that is called a unique union of martial art and science. This kind of sport is famous among Japanese martial arts techniques and is genetically related to Jujutsu. Judo can be divided into standing and lying types of combat. This type of sport helps to gain self-confidence. It is also a kind of physical practice that encourages motivation to physical and health activity. It accommodates philosophy, lifestyle and sport.*

*Physical training is a pedagogical process focused on physical skills development (strength, speed, endurance, spine mobility, and agility), functional possibilities of organs and systems of a sportsmen's body. They create unique positive conditions for proficiency in skills implementation.*

*The research paper describes the improved methodology of 7–9 year-old judokas training. The methodology determines and theoretically justifies correspondence of physical exercises and proportionality of muscle loading with functional peculiarities of child's body. The methodology is based on multifaceted special preparation that helps to broaden motion behavior experience of young judokas and create appropriate base for their general technical preparedness. The choice of exercises as well as conditions of their performance and their repeats number depend on the choice of educational institution. The improved methodology implementation success is contingent on careful organization of training during combat adaptation process. It is important to follow methodological cadence in teaching and mastering combat techniques.*

*In judo, general and special physical preparedness development level influences the accuracy of technical moves performance. It is basic for the formation of high standard mastery. In accordance to the research, there is a positive influence of the improved methodology on the development of general and special physical preparedness level among 7–9 year-old judokas.*

**Key words:** *judo, methodology, junior schoolchildren, physical qualities, motor abilities and skills.*

Judo is a universal method of physical development and personal enhancement. It is a unique fusion of ancient martial arts, modern sports techniques and philosophy of continuous improvement. It is also called an art, which gives freedom of self-expression and shows the beauty of movement. Judo principles can be applied to physical development as well as other aspects of life [3; 4].

Traditional martial arts are unique in many ways, and primarily, that they are a kind of elaborate system of movements, which allows controlling body as a harmonious unified system that, can develop physical qualities and functional preparedness of young athletes. In terms of competitive activities, judo is understood as the best way to perform multivariate individual technical and tactical actions in the form of hip-rolls, hacks, painful holds and submission locks. Performance of these techniques requires demonstration of strength, endurance, speed and instant coordination skills [1; 5].

Judo is a type of physical education is always understood as a set of techniques that help to isolate individual movements and compare them, consciously manage the movements and adapt them to a variety of obstacles, as well as to overcome them skillfully and persistently. In other words, judo is the art of being accustomed with the least effort and perform physical work in the shortest period consciously [6; 7].

Judo can influence a wide range of natural qualities of a human body that relate to physical qualities of junior schoolchildren. With the help of physical exercises and other means of physical education, a person can change functional state of the organism that can lead to progressive adaptive improvements in it [8; 9]. Under certain conditions, judo can influence physical qualities of a human and can lead to significant advances in the level and direction of development judokas. These changes are reflected in the progress of certain motor abilities (strength, speed, etc.), overall level of performance raise, health improvement and positive changes in body-build [1; 4].

The publications of G. Arzyutov are devoted to the experience of perennial martial arts training [1]. L. Afonina, E. Belanova, A. Sokolova, N. Urzhenko focus their attention on implementation of action-oriented games in the training process of judokas [2]. V. Boyko and G. Danko investigate physical training process of judokas [3]. V. Shestakov and S. Eregina analyze theory and methods of children and juvenile judo development [7]. J. Fisher, L. Reilly, C. Kelly, A. Montgomery, J. Williamson describe influence of general forms, methods and principles physical education on motor skill performance and physical activity in preschool children [8], etc. The scientific and practical importance of judo show that the ways of modernization of existed methods of development of general and special physical preparedness are of great importance and should correlate with the advances in theoretical and practical spheres.

Methodological aspects of learning and training process development in judo are not reflected in specialized literature in Ukraine. Thus, the research is relevant and urgent.

***The objective*** – to improve the methodology of general and special physical preparedness among 7–9 year-old judokas.

***Research base and methods.*** The study involves 22 boys who are from 7 to 9 years old (11 boys – control group, 11 boys – experimental group). Ac-



according to their health condition they attended basic health care group and they who for health reasons and were at the initial training stage.

The development of physical background is one of the key elements of sport training. It is usually focused on the development on motor skills i. e. strength, speed, endurance, dorsal spine mobility and sense of coordination [3]. The above-mentioned stage of training is the base for physical education and sport activities of a young judoka [1; 7]. At this stage, the coach focuses his teaching skills on diverse physical preparation and mastering the basics of judo techniques.

The improved methodology is intended to ensuring comprehensive sportsmen's preparedness, physical development and health strengthening of athletes; increasing of physical preparedness level, improving of technical and tactical skills; locomotor system strengthening; optimal presentation of control and qualifying standards; creation of emotional well-being atmosphere for young judokas as well as familiarization of infant athletes with human values.

The methodology provides strict succession and continuity of the training process of 7–9 year old male judokas. The methodology is based on continuity in solving health strengthening problems and harmonious development, moral and volitional qualities cultivation among athletes. It evolves sustainable interest in getting new knowledge, diligence in judo techniques mastering, physical qualities formation, and creating prerequisites for achieving high results in sport.

The improved methodology content covers such aspects in training as theoretical knowledge, general physical training, special physical training, technical and tactical training, and action-oriented games. Furthermore, the content is upgraded in accordance to the contemporary lifestyle and is designed to maximize individual approach to every child-athlete. The methodology has positive influence on the young judokas according to the retesting and competition performance.

In the current conditions of learning and training process development, young sportsmen need constant control [5; 10]. It is attributed to the intensity of modern life and environment. Thus, the desired pedagogic effect can be accomplished with the help of enlightened management of the educational and training process. It should be aimed to physical qualities cultivation as well as formation of training motivation [2; 6; 9]. The issues of ideal methods and techniques identification for young judokas training are getting popularity these days.

Tab. shows the testing results indexes of physical qualities development of 7–9 year old male judokas before and after the experiment.

**The statistical evidence of motor qualities development  
among 7–9 year old male judokas before and after the experiment**

Tests	statistical characteristics	Control group		Experimental group	
		n – 11		n – 11	
		before	after	before	after
		Experiment			
Handstand push-ups (number of times)	$\bar{x}$	16	17	16	20
	$\sigma$	0,70	0,79	0,68	0,71
	V	6,05	5,15	5,59	5,93
	m	0,10	0,16	0,10	0,11
Standing long jump, (centimeter)	$\bar{x}$	137	141	136	150
	$\sigma$	5,88	4,81	5,17	4,17
	V	9,49	7,40	9,66	7,86
	m	2,25	2,25	2,40	2,40
Trunk curls on incline bench (number of times)		22	26	23	31
	$\sigma$	0,70	0,79	0,69	0,75
	V	4,14	5,05	5,70	6,76
	m	0,15	0,16	0,16	0,19
Chin-ups on a horizontal bar (number of times)		2	3	2	5
	$\sigma$	0,51	0,92	0,37	0,75
	V	8,09	7,15	8,21	6,04
	m	0,21	0,84	0,24	0,66
Rolling in standing on the head position (number of times in seconds)		15	17	15	21
	$\sigma$	4,07	4,17	3,94	4,56
	V	6,74	7,76	6,12	5,89
	m	1,31	2,13	1,44	1,41
Robe climbing (meters)		3	4	3	5
	$\sigma$	0,11	0,55	0,17	0,41
	V	9,51	4,16	9,29	3,49
	m	0,42	0,34	0,43	0,48
Pull of rubber tourniquet (number of times in 30 seconds)		21	24	22	27
	$\sigma$	3,22	4,11	4,01	4,02
	V	6,71	7,18	6,20	6,06
	m	0,80	3,16	0,72	3,77
Bent knee squat with a part- ner, standing back to back (number of times in 30 seconds)		16	18	15	20
	$\sigma$	2,84	1,13	2,55	1,29
	V	5,25	7,74	5,65	7,05
	m	0,54	1,52	0,69	1,81
“30 meters running”, (seconds)		6,10	5,90	6,10	5,40
	$\sigma$	0,49	0,79	0,63	0,73
	V	8,04	8,97	9,67	8,67
	m	0,07	0,17	0,09	0,19
Trunk blending forward/ stretching forward (centimeters)		5,3	6,9	5,4	10,1
	$\sigma$	6,30	6,10	6,49	6,49
	V	8,25	5,24	8,12	5,45
	m	0,89	1,11	0,91	1,27

The data received during the tests on physical qualities evaluation among the 7–9 year old boys who go in for judo that took place before and after the experiment show that the groups are homogeneous according to of all the tests, for example: test on “Handstand push-ups” (before the experiment V up to 6,05% – C. G., V up to 5,59% – E. G.; after the experiment V up to 5,15% – C. G., V up to 5,93% – E. G.); test on “Standing long jump” (before the experiment V до 9,49% – C. G., V до 9,66% – E. G.; after the experiment V up to 7,40% – C. G., V up to 7,86% – E. G.); test on “Trunk curls on incline bench” (before the experiment V up to 4,14% – C. G., V up to 5,70% – E. G.; after the experiment V up to 5,05% – C. G., V up to 6,76% – E. G.); test on “Chin-ups on a horizontal bar” (before the experiment V up to 8,09% – C. G., V up to 8,21% – E. G.; after the experiment V up to 7,15% – C. G., V up to 6,04% – E. G.); test on “Rolling in standing on the head position” (before the experiment V up to 6,74% – C. G., V up to 6,12% – E. G.; after the experiment V up to 7,76% – C. G., V up to 5,89% – E. G.); test on “Robe climbing” (before the experiment V up to 9,51% – C. G., V up to 9,29% – E. G.; after the experiment V up to 4,16% – C. G., V up to 3,49% – E. G.); test on “Pull of rubber tourniquet” (before the experiment V up to 6,71% – C. G., V up to 6,20% – E. G.; after the experiment V up to 7,18% – C. G., V up to 6,06% – E. G.); test on “Bent knee squat with a partner, standing back to back” (before the experiment V up to 5,25% – C. G., V up to 5,65% – E. G.; after the experiment V up to 7,74% – C. G., V up to 7,05% – E. G.); test on “30 meters running” (before the experiment V up to 8,04% – C. G., V up to 9,67% – E. G.; after the experiment V up to 8,97% – C. G., V up to 8,67% – E. G.); and test on “Trunk blending forward/ stretching forward” (before the experiment V up to 8,25% – C. G., V up to 8,12% – E. G.; after the experiment V up to 5,24% – C. G., V up to 5,45% – E. G.).

After the pedagogical experiment with the described methodology implementation, there is the increase of physical skills of the boys in the two groups. Thus, the results indexes and direction in the groups are not similar. In the experimental group, there is advancement of all results. Although, there are some positive changes in the results, but some of the result have not shown significant changes.

According to the statistical evidence, the training process for the boys in the experimental group was sustainably organized and was focused on diversified and balanced development of all kinds of motor.

The analyses of “Handstand push-ups” test among the boys shows the following results: in the control group –  $17 \pm 0,16$  times; in the experimental group –  $20 \pm 0,11$  times ( $p < 0,01$ ). According to “Standing long jump” test among the boys in control group, the results are  $141 \pm 2,25$  centimeters; in the experimental group they are  $150 \pm 2,40$  centimeters; ( $p < 0,05$ ). The results of “Trunk curls on incline bench” test are  $26 \pm 0,16$  times in the control group and  $31 \pm 0,19$  times ( $p < 0,05$ ) in the experimental group. “Chin-ups on a horizontal bar” test results in the control group are equal to  $3 \pm 0,21$  times but in experimental group results of

the test are equal  $5 \pm 0,24$  times. The results of “Rolling in standing on the head position” test for the experimental group are  $21 \pm 1,41$  number of times in seconds ( $p < 0,05$ ) and for the control group the results are  $17 \pm 2,13$  number of times in seconds ( $p < 0,05$ ).

In specific test like “Robe climbing”, the results for the control group are  $4 \pm 0,342$  meters and the results for the experimental group are  $5 \pm 0,48$  м ( $p < 0,01$ ). The results of “Pull of rubber tourniquet” test for the control group are  $24 \pm 3,16$  number of times in 30 seconds and for the experimental group the results are  $27 \pm 3,77$  number of times in 30 seconds ( $p < 0,05$ ). “Bent knee squat with a partner, standing back to back” test shows such results:  $18 \pm 1,52$  number of time in seconds for the control group and  $20 \pm 1,81$  number of time in seconds ( $p < 0,05$ ) for the experimental group. The “30 meters running” test shows such results –  $5,90 \pm 0,17$  seconds for the experimental group and  $5,40 \pm 0,19$  c ( $p < 0,05$ ) for the control group.

The boys in both groups show high results in “Trunk blending forward/stretching forward” test:  $6,90 \pm 1,11$  centimeters in the control group and  $10,1 \pm 1,27$  centimeters in the experimental group.

The key factor for the effective development of physical qualities among the children in the control and experimental group was attention to sensitive periods and comprehensive approach during the judo trainings.

The introduction of the experimental methodology in the training process increased motivation to physical exercises and sport activities, improved the development of general physical qualities and had positive effect on the health of the children.

There is also evaluation of percentage growth in the indexes of physical qualities of the experiment participants. The evaluation is based on the data taken before and after the experiment. The positive change in “Handstand push-ups” is 5,18% in the control group and 8,12% in the experimental group. The changes in “Standing long jump” are 7,06% in the control group and 11,09% in the experimental group. The growth in in physical skills such type of exercise as “Trunk curls on incline bench” is 9,75% in the control group and 14,21%; for the experimental one. The boys improved their performance in “Chin-ups on a horizontal bar” by 5,03 per cent in the control group and by 7,71 per cent in the experimental group. The results in “Rolling in standing on the head position” changed by 6,00% in the control group and by 9,65%; in the experimental group. The coaches improved the results in “Robe climbing” by 5,88% in the control group and by 8,17% in the experimental group. The positive dynamics in “Pull of rubber tourniquet” are 6,25% in the control group and 10,06% in the experimental group. “Bent knee squat with a partner, standing back to back” exercise performance changed by 9,71% in the control group and by 16,01% in the experimental group. The boys boosted figures in “30 meters running” by 8,51% in the control group and by 13,55% in the experimental group. The performance

in “Trunk blending forward/ stretching forward” strengthened by 9,36% in the control group and by 14,38% in the experimental group.

The results of the conducted experiment show difference in the increase of physical qualities development among 7–9 year old judokas in experimental and control groups. The effect of the improved methodology positively influenced the participants of the experimental group. Thus, this methodology can be implemented in the training process.

**Conclusions.** The article summarizes contemporary situation in the methods and techniques of general and special physical development among primary school age judokas. The survey of above-mentioned situation encouraged the researcher to advance the existed methodologies. The methodology for development of physical qualities of boys aged 7–9 who go in for judo is upgraded taking into take into consideration the analyze of specialized literature. The modernized methodology consists of theoretical knowledge block, general physical preparation block, specialized physical preparation block, technical and tactical preparation block as well as action-oriented games block.

After the analyze of the developed methodology that is based on the results of above-mentioned indexes of experimental and control groups we can conclude that it positively influences the training process. The improved methodology has relatively positive effect on primary school age judokas and can be introduced into learning and training process for the above listed age group.

At the following stage of research, the author is planning to implement the improved methodology into training process of 7–9 year-old female judokas.

#### References

1. Арзютов Г. Н. Многолетняя подготовка в спортивных единоборствах / Г. М. Арзютов. – Киев : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 410 с.
2. Афонина Л. Е. Подвижные игры в процессе подготовки дзюдоиста : метод. пособ. / Л. Е. Афонина, Е. С. Беланова, А. В. Соколова, Н. В. Урженко. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2013. – 107 с.
3. Бойко В. Ф. Физическая подготовка борцов : учеб. пособ. / В. Ф. Бойко, Г. В. Данько. – Москва : ТВТ Дивизион, 2010. – 224 с.
4. Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – Москва : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические применения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
6. Туманян Г. С. Стратегия чемпионов: настольная книга тренера / Г. С. Туманян. – Москва : Советский спорт, 2006. – 494 с.
7. Шестаков В. Б. Теория и методика детско-юношеского дзюдо : учеб.-метод. пособ. / В. Б. Шестаков, С. В. Ерегина. – Москва : ОЛМА Медиа групп, 2008. – 216 с.
8. Fisher J. J. Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children / J. J. Fisher, L. A. Reilly, C. Kelly et al. // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. – 2005. – № 37. – P. 684–688.
9. Kirk D. Physical education futures / D. Kirk. – London : Routledge, 2010. – 169 p.

10. Williams H. G. Motor skill performance and physical activity in preschool children / H. G. Williams, K. A. Pfeiffer, J. R. O'Neill et al. // Obesity (Silver Spring). – 2008. – № 16. – P. 121–126.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

**Шуба В. В. Усовершенствование развития общей и специальной физической подготовки дзюдоистов 7–9 лет**

*В статье указано, что теория и методика физического воспитания, теория спорта в последние года развивается значительными темпами, пополняясь новыми данными и приобретая большое практическое значение. Дзюдо является одним из видов борьбы, который позитивно влияет на развитие боевого духа. Этот спорт – один из видов японских единоборств, который был создан на основе дзю-джитсу. Дзюдо делится на борьбу в стойках и борьбу лежа (партер). Борьба в стойке включает в себя перемещение, захваты, выход на броски и проведение самого броска. Контакт между соперниками начинается с момента захвата за кимоно. Этот вид спорта помогает приобрести уверенность в собственных силах, является одним из способов двигательной активности, а также способствует формированию мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности.*

*Отмечено, что физическая подготовка – это педагогический процесс, направленный на развитие физических качеств (силы, скорости, выносливости, гибкости, ловкости), функциональных возможностей органов и систем организма спортсмена, которые создают благоприятные условия для совершенного владения навыками.*

*Освещена усовершенствованная методика, теоретически определено и обосновано соответствие физических упражнений, сочетающих соразмерность нагрузок, функциональным возможностям растущего организма, основанное на разносторонней специальной подготовке, что позволяет расширить двигательный опыт юных дзюдоистов и создать фундамент их общей технической подготовленности. Подбор упражнений, а также условия их выполнения и количество повторений, зависят от учебного задания. Успех применения усовершенствованной методики во многом зависит от продуманной организации занятия при освоении учебного материала по борьбе, где важное значение имеет соблюдение методической последовательности в обучении и закреплении приёмов борьбы.*

*Подчеркнуто, что уровень развития общей и специальной физической подготовки в дзюдо влияет на правильность выполнения технических приемов, что, в свою очередь, является неотъемлемой частью в достижении высшего мастерства. Выявлено позитивное влияние усовершенствованной методики на уровень развития общей и специальной физической подготовки дзюдоистов 7–9 лет.*

**Ключевые слова:** дзюдо, методика, младшие школьники, физические качества, двигательные умения и навыки.

**Шуба В. В. Удосконалення розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки дзюдоїстів 7–9 років**

*У статті зазначено, що теорія та методика фізичного виховання, теорія спорту в останні роки розвивається значними темпами, поповнюючись новими даними та набуваючи дедалі практичнішого значення. Дзюдо є одним із видів боротьби, який найкраще впливає на розвиток бойового духу. Цей вид спорту є одним із відомих японських видів единоборств, який виник на основі дзю-джитсу. Дзюдо поділяється на боротьбу в стійці та лежачи (партері). Боротьба в стійці включає переміщення, захвати, вхід на кидок та проведення кидка. Контакт між суперниками починається з моменту захвату за кимоно. Цей вид спорту допомагає набутти впевненості у власних силах, є засобом розвитку рухових якостей, а також сприяє формуванню мотиваційного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності.*

*Зауважено, що фізична підготовка – це педагогічний процес, спрямований на розвиток фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності), функціональних можливостей органів і систем організму спортсменів, які створюють сприятливі умови для досконалого оволодіння навичками.*

*Висвітлено вдосконалену методика, теоретично визначено та обґрунтовано відповідність фізичних вправ, які поєднують співмірність навантажень, функціональним можливостям організму, що росте, засноване на різнобічній спеціальній підготовці, яка дає змогу розширити руховий досвід юних дзюдоїстів і створити фундамент їх загальної технічної підготовленості. Підбір вправ, а також умови їх виконання і кількість повторень, залежать від навчального завдання. Успіх застосування вдосконаленої методики багато в чому залежить від продуманої організації занять при освоєнні навчального матеріалу з боротьби, де важливе значення має дотримання методичної послідовності у навчанні та закріпленні прийомів боротьби.*

*Наголошено, що рівень розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки в дзюдо впливає на правильність виконання техніки прийомів, що, в свою чергу, є невід'ємною частиною для досягнення вищої майстерності. Виявлено позитивний вплив удосконаленої методики на рівень розвитку загальної та спеціальної фізичної підготовки дзюдоїстів 7–9 років.*

**Ключові слова:** *дзюдо, методика, молодші школярі, фізичні якості, рухові вміння та навички.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.091.33–027.22

**В. В. БЕНЕДЮК**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк

### МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДПРАКТИКИ ТА ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЯ

*У статті зазначено, що педагогічна практика покликана сприяти професійно-педагогічній підготовці студентів до навчально-виховної роботи з учнями. Наші пошуки спрямовано на підготовку практикантів до виконання функцій учителя географії та класного керівника. Зауважено, що в процесі досліджень ми виходимо з того, що студенти насамперед зобов'язані мати ґрунтовні знання з методичної науки та географічних дисциплін для забезпечення результативності відповідної діяльності, бути всебічно ерудованими особистостями, володіти педагогічною тактовністю; важливо, щоб практиканти усвідомили, що організація навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі є активним пізнавальним процесом, під час якого здійснюється підготовка школярів до практичної діяльності.*

*Встановлено, що результативність роботи студентів зростає при поєднанні ними традиційних та інноваційних методик навчання. Доведено, що впровадження нових педагогічних технологій та нетрадиційних підходів, активних форм і методів організації навчально-виховного процесу сприяють розвитку інтересу школярів до географічних знань. З'ясовано, що результативність роботи студентів зростає при глибокому усвідомленні ними психологічних особливостей учнів і закономірностей сприймання школярами змісту матеріалу, а також – при оцінці практикантами власних особистісних характеристик. Підтверджено, що для ефективної роботи студентів вагоме значення має формування в них рис безперервної творчості, любові до дітей та педагогічної професії.*

**Ключові слова:** методика, студенти, учні, педагогічна практика, навчання, дослідження.

Одне з головних завдань вищої школи – забезпечення належної теоретичної та практичної підготовки вчителя загальноосвітньої школи. Педагогічна практика покликана підготувати студентів до проведення навчально-виховної роботи з учнями. В останні роки для методики навчання географії характерні новаторські підходи, спрямовані на активізацію діяльності школярів, на поєднання інноваційних і традиційних технологій. Виходячи з цього, досліджень потребує підготовка студентів до педагогічної практики, впродовж якої поєднуються різні види діяльності практикантів, що забезпечує формування компетентної особистості, яка має необхідні вміння й навички для розвитку здібностей і таланту учнів, зростання їх самосвідомості.

На сьогодні в українській школі сформувалася певна система методики навчання географії в середній та вищій школі. Провідні аспекти під-



готовки студента до педагогічної діяльності розроблено в працях С. Г. Коберніка, В. П. Корнеєва, О. М. Топузова, Т. І. Туркот та ін. Зокрема, О. М. Топузов у підручнику із загальної методики навчання географії характеризує процес навчання школярів як активну пізнавальну діяльність, яка поєднує як інноваційні, так і традиційні підходи. Одна з провідних тем досліджень В. П. Корнеєва – це розвиток пізнавальних інтересів учнів до географії та науково-методичне забезпечення курсів. Особливості формування особистості студента як майбутнього фахівця обґрунтовує Т. І. Туркот у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів “Педагогіка вищої школи”. Актуальні підходи щодо організації навчально-виховної діяльності школярів систематично відображено в науково-методичному журналі “Географія”, головним редактором якого є В. М. Андрєєва. У ньому регулярно розкривають передовий педагогічний досвід учителів та обґрунтовують відповідні інновації, які є актуальними для сучасної школи.

*Метою статті* є обґрунтування методичних особливостей підготовки студентів до педагогічної практики та її організації в загальноосвітній школі. Ми окреслили такі завдання: 1) обґрунтувати методичні особливості підготовки студентів до виконання функцій учителя географії та класного керівника; 2) розкрити головні аспекти діяльності практикантів на різних етапах практики; 3) визначити дидактичні умови, які сприяють ефективній підготовці студентів до діяльності як педагога.

Організація педпрактики передбачає проведення студентами системи навчально-виховної роботи з учнями. Під час дослідження наші пошуки спрямовуються на підготовку практикантів до діяльності як педагога в загальноосвітній школі. Для забезпечення ефективності такої роботи студенти насамперед повинні володіти знаннями з методики навчання географії та географічних дисциплін. Зокрема, вони повинні усвідомити основні завдання та проблеми методики навчання географії та найважливіші закономірності процесу формування географічних знань у педагогічній теорії та практиці сучасної школи. Студенти мають ґрунтовно осмислити структуру, зміст, головні завдання курсів географії загальноосвітньої школи та методичні особливості їх вивчення. При підготовці до роботи зі школярами практиканти зобов'язані досягнути головні аспекти діяльності вчителів-географів і класних керівників та особливості використання ними принципів, методів, засобів і форм роботи, а також ґрунтовно опрацювати вимоги до ведення основної документації вчителя географії та класного керівника.

У процесі підготовки студентів до педпрактики важливо сформувати їх навички самостійно розробляти методику проведення різних типів уроків і виховних заходів, творчо використовуючи передовий педагогічний досвід навчання географії. Для підвищення ефективності роботи студентів важливо розвинути такі їх уміння: а) на основі аналізу географічного матеріалу виділяти основну й допоміжну інформацію та акцентувати на провідних географічних поняттях і закономірностях; б) володіти відповідними

навичками бачення методичної та методологічної ролі різних типів інформації, розглядати її у взаємозв'язку, у світлі провідних завдань, визначених навчальною програмою; в) обґрунтовувати сукупність дидактичних умов, які сприяють ефективному вивченню географії в школі.

Сучасна школа вимагає формування компетентної особистості, яка має належні знання та здібності, що дають змогу використовувати їх у відповідній сфері діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність учнів визначається як особлива активізація органів їх відчуття, що зумовлює цілеспрямоване й усвідомлене засвоєння ними знань і вмінь та сприяє всебічному розвитку [5, с. 479]. У процесі досліджень встановлено, що ефективність роботи студентів зростає при розумінні ними організації навчально-виховної діяльності з учнями як активного пізнавального процесу, під час якого формуються розумові здібності школярів, світогляд та здійснюється їх практична підготовка. Виходячи з цього, важливим є розвиток умінь і навичок студентів упроваджувати в навчальний процес проблемний підхід до формування знань, на практиці поєднувати традиційні й нетрадиційні підходи, різні форми та методи навчання. Зокрема, практиканти мають володіти технологіями, які спрямовують діяльність школярів на самостійне розкриття ними головних понять і закономірностей. Важливо підготувати студентів до використання інтерактивних педагогічних форм і методів, які включають дискусії, рольові ігри, індивідуальні та групові творчі роботи тощо. Це сприятиме активній взаємодії учнів у процесі пізнання, де кожен школяр матиме можливість активно вирішувати навчальні проблеми, пропонувати свої думки та розвивати навички спілкування. Впровадження студентами різних методів, які змінюють види діяльності учнів, забезпечує формування ґрунтовних знань школярів і допомагає приймати продумані рішення на практиці.

Студент повинен бути ерудитом – всебічно розвинутою особистістю. Крім фундаментальних знань із географічних дисциплін та з методики навчання, він повинен володіти знаннями в галузі сучасної науки й техніки, політики, мистецтва тощо. Ерудованість допоможе йому бути цікавим співрозмовником, викликати повагу школярів і бути для них прикладом творчого відношення до праці та для наслідування.

Встановлено, що результативність роботи практикантів зростає при глибокому розумінні ними психологічних особливостей учнів і закономірностей сприймання ними змісту матеріалу. У процесі підготовки до педагогічної практики викладач має озброїти студентів знаннями щодо проведення психолого-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз як учнівського колективу, так і окремих учнів. Зокрема, практиканти повинні володіти технологіями збору відповідного матеріалу та вміннями його аналізувати й формувати належні висновки. Особливе значення має розвиток спостережливості та уважності студентів. Спостерігаючи за учнями, практиканти отримують інформацію про їх індивідуально-психологічні характеристики, зокрема: відношення до навчальної діяльності, до учнів і вчите-

лів; формують уявлення про здібності школярів, їх настрої тощо. Такі знання студенти використовують у процесі організації навчально-виховної діяльності, реалізуючи індивідуальний підхід до учнів, а також у процесі написання психолого-педагогічної характеристики на учня чи на учнівський колектив.

Необхідна умова роботи з учнями – наявність педагогічного такту в практиканта, який проявляється в умінні належним чином поводитися в певній ситуації, знаходити педагогічно доцільну лінію поведінки: просто й переконливо розмовляти, ставити розумні та педагогічно обґрунтовані вимоги, поважати гідність учнів.

При підготовці студентів до педпрактики визначальним є виховання в студентів інтересу до педагогічної професії та формування в них безперервної творчості та любові до дітей.

Під час досліджень методики організації педагогічної практики діяльність студентів-бакалаврів ми розкриваємо впродовж роботи, яка умовно поділяється на чотири етапи (3 тижні): 1) підготовчий; 2) ознайомлювальний; 3) основний; 4) підсумковий. На всіх етапах практики систематичну методичну допомогу студентам надають керівник практики від факультету, вчитель географії та класний керівник. Вони також контролюють відповідну роботу.

Підготовчий етап включає 1-й день практики, впродовж якого дирекція школи спільно з методистом із університету розподіляє студентів по класах, де вони працюватимуть як учителі географії та як класні керівники. Проводять відповідні бесіди учителів географії, класних керівників та інших учителів зі студентами. До початку проведення навчально-виховної роботи з географії практиканти повинні ґрунтовно ознайомитися з розділами шкільної програми, які вивчатимуть під час проходження практики; проаналізувати зміст, структуру та послідовність вивчення матеріалу й практичних робіт; опрацювати календарний план роботи вчителя географії та відповідний зміст матеріалу шкільних підручників. Студенти також опрацьовують план виховної роботи класного керівника та ознайомлюються із системою його роботи. На основі опрацювання відповідних матеріалів вони складають детальний план проходження практики на весь її період.

Ознайомлювальний етап охоплює 2-й та 3-й дні практики й передбачає вивчення студентами методичних особливостей роботи учителів географії та класних керівників. З цією метою вони відвідують уроки у вчителя географії, а також інші уроки (з дозволу вчителів) та виховні заходи в тих класах, де виконують обов'язки класних керівників. При цьому вивчають методику та особливості організації навчально-виховного процесу, а саме: форми перевірки знань учнів; методи та прийоми вивчення нового матеріалу; застосування наочності та технічних засобів навчання, організація активної пізнавальної діяльності учнів; уміння школярів застосовувати знання на практиці; методичні особливості та ефективність організації виховання учнів тощо. Практиканти опрацьовують наукову, методичну, хрес-

томатійну літературу та інші джерела, які необхідні їм у процесі організації роботи зі школярами. Вони знайомляться із обладнанням географічного кабінету, із різними видами наочності та технічними засобами навчання. Детально вивчають ті з них, які будуть використовувати в навчально-виховному процесі.

Основний етап включає кінець 1-го тижня та 2-й і 3-й тижні. На цьому етапі студенти систематично готуються до уроків і виховних заходів. Вони повинні провести всі уроки географії в тому класі, до якого прикріплені, а також і в інших класах (узгоджується з учителем). Кожен студент має дати не менше шести залікових уроків. Їх методичний аналіз здійснює вчитель географії. Виховні заходи організовуються студентами згідно з планом роботи класного керівника, який оцінює їх методику. Залікові уроки та виховні заходи, крім учителя, оцінює методист із університету. З метою вивчення досвіду роботи вчителя географії студенти відвідують його уроки. Також вони відвідують різні форми роботи один в одного та беруть участь у оцінюванні їх методики. Систематичне обговорення навчальних занять спрямовується на розвиток умінь практикантів виявляти, аналізувати та коментувати як позитивні сторони різних форм і методів роботи, так і недоліки, що сприяє професійному вдосконаленню майбутніх викладачів.

Упродовж практики студентам необхідно зібрати матеріали для написання психолого-педагогічної характеристики на учнівський колектив. Вони отримують інформацію від класного керівника та вчителя географії про рівень успішності та вихованості учнів, про самоврядування й згуртування колективу, про індивідуальні особливості школярів тощо. Практиканти всебічно вивчають школярів того класу, де вони виконують обов'язки класних керівників. Вони проводять групові та індивідуальні бесіди з учнями. На основі цього розкривається специфіка їх інтересів, організація режиму праці та відпочинку. Важливе значення має інформація, систематизована на основі вивчення учнівських щоденників і класного журналу. Аналізуючи та узагальнюючи зібрану психолого-педагогічну інформацію про клас та окремих дітей, студенти визначають труднощі, з якими зустрічаються учні в процесі навчання, а також учителі під час організації навчально-виховного процесу. На основі цього практиканти розробляють заходи, спрямовані на подолання відповідних проблем.

Підсумковий етап охоплює кінець 3-го тижня. Він включає узагальнення матеріалів педпрактики: підготовку індивідуального щоденника та звіту. Звіт включає детальну розробку конспекту одного з уроків і одного з виховних заходів та психолого-педагогічну характеристику на учнівський колектив, а також допоміжну інформацію, наприклад: оформлення наочних матеріалів, схем, знімків тощо.

Формою підсумкового контролю педагогічної практики студентів є залік, який проводиться в присутності комісії (згідно з наказом). Він спрямований на обмін практичним досвідом практикантів щодо організації навчально-виховної роботи зі школярами. Залік включає суму балів: за оцін-

ку роботи студентів упродовж практики в школі (макс. 50 балів), оцінку звітної документації (макс. 30 балів) та бали, отримані за захист практики (макс. 20 балів).

### **Висновки.**

1. Для ефективної педагогічної діяльності студентів необхідно, щоб вони усвідомили навчально-виховну роботу в загальноосвітній школі як активний пізнавальний процес, під час якого здійснюється підготовка школярів до практичної діяльності.

2. З'ясовано, що впровадження нових педагогічних технологій та нетрадиційних підходів (поряд з традиційними) сприяють розвитку інтересу студентів до педагогічної професії та зацікавленню школярів географічними знаннями.

3. Доведено, що результативність роботи практикантів зростає при усвідомленні ними психологічних характеристик учнів, з якими пов'язані закономірності формування знань та особливості діяльності особистості.

4. Для забезпечення ефективності підготовки студентів вагоме значення має розвиток у студентів інтересу до педагогічної професії впродовж навчання та формування їх як творчої ерудованої особистості, якій властива педагогічна тактовність.

5. Результативність роботи студентів зростає при поєднанні ними різних видів діяльності та чіткому плануванні роботи на кожному з етапів практики.

Проведені нами дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Вимагає детального вивчення організація позакласної роботи з школярами під час практики.

### **Список використаної літератури**

1. Кобернік С. Г. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік. – Київ : Стафед-2, 2000. – 320 с.
2. Корнеєв В. П. Інноваційність – важлива ознака сучасної географічної освіти / В. П. Корнеєв, Л. І. Круглик // Географія. – 2009. – № 17 (141). – С. 2–4.
3. Михайлюк І. В. Активізація діяльності учнів на уроках географії / І. В. Михайлюк // Географія. – 2015. – № 13–14 (281–282). – С. 2–7.
4. Садкіна В. І. Компетентності – обговорюємо, тлумачимо, звикаємо до нових підходів / В. І. Садкіна // Географія. – 2016. – № 19–20 (311–312). – С. 2–5.
5. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – Київ : ДНВП “Картографія”, 2012. – 512 с.
6. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

### **Бенедюк В. В. Методика подготовки студентов к педпрактике и ее организация**

*В статье обозначено, что педагогическая практика призвана содействовать профессионально-педагогической подготовке студентов к учебно-воспитательной работе с учениками. Наши поиски направлены на подготовку практикантов к выполнению функций учителя географии и классного руководителя. Указано, что в процессе исследований мы исходим из того, что студенты прежде всего обязаны иметь осно-*

*вательные знания по методической науке и географическим дисциплинам для достижения результативности соответствующей деятельности, быть всесторонне эрудированными личностями, владеть педагогической тактичностью; важно, чтобы практиканты осознали, что организация учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе является активным познавательным процессом, в ходе которого осуществляется подготовка школьников к практической деятельности.*

*Установлено, что результативность работы студентов возрастает при объединении ими традиционных и инновационных методик обучения. Доказано, что внедрение новых педагогических технологий и нетрадиционных подходов, активных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса содействуют развитию интереса школьников к географическим знаниям. Выяснено, что результативность работы студентов возрастает при глубоком осознании ими психологических особенностей учеников и закономерностей восприятия школьниками содержания материала, а также – при оценке практикантами собственных личностных характеристик. Подтверждено, что для эффективной работы студентов весомое значение имеет формирование у них особенностей непрерывного творчества, любви к детям и педагогической профессии.*

**Ключевые слова:** методика, студенты, ученики, педагогическая практика, обучение, исследование.

### **Benedyuk V. Methods of Preparing Students for Teaching Practice and Its Organization**

*The article deals with the peculiarities of students' pedagogical practice as a certain final stage in preparing students. It is indicated that practice is testified to the general level of professional, psychological and pedagogical, and methodical competences, influences to some degree the final professional self-determination of the future specialist.*

*It is established that the organization of educational cognitive activity of school students can be effective only on condition of a combination of different forms and methods of training. It is proved that its productivity increases at introduction in educational process of a problematic approach to formation of knowledge and gradual complication of the maintenance of search tasks.*

*Pedagogical practices designed to promote vocational teacher training students for educational work with students. Our search directed to prepare probationers to perform functions geography teacher and class teacher. During the research, we believe that students first of all must have a thorough knowledge of methodological and geographical science disciplines to ensure the effectiveness of relevant activities be fully erudite personalities have pedagogical tact. It is important that trainees understand that the organization of educational work in secondary school is an active cognitive process, during which students are trained to practice.*

*Established that the performance of students is growing at a combination of them traditional and innovative teaching methods. It is proved that the introduction of new educational technologies and innovative approaches, active forms and methods of educational process contribute to the development of interest to students of geographical knowledge. It was found that the impact of increasing students with a deep awareness of the psychological characteristics of students and pupils perception of patterns of content material, and – when assessing trainees own personal characteristics. Our research confirms that students work effectively significant importance to the formation of their features continuous creativity, love for children and the teaching profession.*

**Key words:** methodology, students, pupils, pedagogical practice, teaching, research.

**Н. О. БОЙКО**

аспірант

Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. Володимира Винниченка**РЕФЛЕКСОЛОГІЯ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ  
В ОДЕСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкрито особливості рефлексологічного напрямку, який передбачає глибоке розуміння вихователем природи вихованців, їх індивідуальних рис і можливостей, повагу до особистості дитини, турботу про її гармонійний розвиток. Зазначено, що гуманізація виховання потребує ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, виходячи із сукупності знань про людину. На основі вивчення архівних документів розглянуто рефлексологію як навчальний предмет у підготовці педагогічних працівників у Одеському інституті народної освіти. Констатовано, що ОІНО – це певний конкретно-історичний вид вищого навчального закладу, який було створено разом з іншими інститутами народної освіти в структурі вищої школи УСРР у 1920-ті рр., до його складу входили чотири факультети: політичної освіти, соціального виховання, професійної освіти та робітничий факультет. Вказано основні напрями діяльності кожного факультету. Проаналізовано програму викладання предмета “Рефлексологія” для студентів II курсу факультету соціального виховання.*

**Ключові слова:** рефлексологія, навчальний предмет, Одеський інститут народної освіти, програма викладання предмета, підготовка педагогічних працівників.

Входження України до світового геополітичного й інтелектуального простору потребує формування наукової еліти, яка б відповідала сучасним реаліям. Пошук шляхів оновлення, насамперед, університетської освіти в наш час стає пріоритетною проблемою інтелектуальної спільноти. Вирішення цієї проблеми передбачає ретроспективний аналіз історико-культурної спадщини України, особливо на зламі епох її історії, до яких належить і період 20-х рр. ХХ ст. Знищення університетської системи й поява на її основі нових видів вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, серед яких – інститути народної освіти, стали специфічною ознакою реформаційного процесу в УРСР.

Вивчаючи історію української педагогіки загалом і підготовки педагогічних працівників зокрема, можна констатувати, що багато проблем, з якими доводиться стикатися навчальним закладам сьогодні, існували й раніше. Досвід їх вирішення, набутий педагогічними навчальними закладами у 1920–1930-ті рр. ХХ ст., становить певний науковий інтерес у сучасних умовах.

Питання розвитку української школи рефлексології розглядали А. Володимирський, О. Залужний, Г. Костюк, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Чепіга.

В. Протопопов був одним із засновників і головним редактором “Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології” –

єдиного в СРСР періодичного друкованого видання з експериментальної педагогіки, який виходив у Харкові з 1925 по 1930 р.

Рефлексологія знайшла своє відображення і в суто педагогічній літературі. Найвідомішими працями, в яких у 1925–1929 рр. популяризувалася рефлексологія, були “Рефлексологічний підхід в педагогіці” А. Дернової-Ярмоленко, “Рефлексологія і педагогіка” І. Арямова, “Учіння про умовні рефлекси як основа педагогіки” Ю. Фролова.

Найбільш виважено й ґрунтовно витоки та основи розвитку української школи рефлексології було проаналізовано О. Сухомлинською у праці “Нариси історії українського шкільництва” (1996 р.).

Рефлексологію як навчальний предмет в інститутах народної освіти недостатньо проаналізовано в сучасній історико-педагогічній науці.

*Метою статті* є з’ясування історії викладання рефлексології при підготовці вчительських кадрів у Одеському інституті народної освіти.

В педагогічній науці України в 1920-х рр. ХХ ст. встановлюється й організаційно оформлюється рефлексологічний напрям. Усі провідні науково-педагогічні сили стали на рефлексологічні позиції. Почався новий науковий переворот, новий етап у педагогіці. Основною причиною цього був кризовий стан педагогічної науки, яка відкинула стару модель і гостро потребувала створення нового фундаменту, своєї методологічної основи. Але започаткувати абсолютно нові концептуальні підходи з нічого неможливо. І тому молодода українська педагогічна наука звернулася до наукового доробку, формування якого розпочалося ще в дореволюційний час. Ще в 1866 р. І. Сеченов видав свою книгу “Рефлекси головного мозку”, в якій стверджував, що “вся свідома або несвідома діяльність і є рефлекторною” [5, с. 122].

Рефлексологія як наука про поведінку людини набула великого поширення й офіційну підтримку в першій половині 20-х рр. ХХ ст.: було створено наукову теорію рефлексології, відкривали рефлексологічні лабораторії, з’являлися наукові школи. Рефлексологія мала значний вплив на педагогічну науку та шкільну практику. Вбачаючи своїм завданням вивчення особистості дитини в її стосунках з оточенням не після здійснення нею якихось актів (реакцій, вчинків, дій), рефлексологія стала на недовгий час методологічною засадою педагогіки. Рефлексологія була комплексною наукою та включала в себе систему дисциплін: генетична рефлексологія, колективна рефлексологія, індивідуальна рефлексологія тощо. Рефлексологія входила до складу такої інтегративної науки, як педологія, була її основою [3, с. 773].

Рефлексологія оперує такими науковими поняттями, як “рефлекс – реакція – відповідь” організму на будь-який подразник, що діє на нього через нервову систему. Вони не природні, не постійні. Для них притаманні такі якості, як розповсюдження, концентрація, диференціація, загальмування, розгальмування, індукція, створення домінанти.

Рефлексологія як наука про поведінку людини експериментальним шляхом вивчала вияви людської діяльності, серед яких і нашу психіку як



вищий вияв рефлєкторної діяльності. Щодо дитини рефлексологія створила спеціальну науку – педагогічну рефлексологію, мета якої, виходячи зі знання про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати все життя дитини, її виховання [8, с. 110].

“Один із найцінніших методів для пізнання поведінки рефлексологія може знайти в педагогічному процесі. Вивчення складних форм діяльності повинно йти не так шляхом досліджування готових типів поведінки, як шляхом досліджування самого процесу формування тієї чи іншої поведінки. При роботі в цьому напрямі можна користуватися найрізноманітнішими методиками, починаючи від вузьколабораторного експерименту і закінчуючи дослідженнями натуральної шкільної праці. Зближення рефлексології та педагогіки зробить велику послугу їм обом”, – писав В. Протопопов, один із засновників рефлексологічного напрямку в Україні [7, с. 10].

Рефлексологічні погляди стали підґрунтям навчання в педагогічних навчальних закладах, а також основою дослідницької роботи в галузі педагогіки. У Харкові, Києві та Одесі при інститутах народної освіти існували кафедри та кабінети рефлексології, читали лекції для студентів, вели відповідні практичні заняття. Проводили велику експериментальну роботу в навчально-виховних закладах: дитячих садках, школах, клубах. Зупинимось на цьому більш докладно на прикладі діяльності Одеського ІНО.

Одеський інститут народної освіти, заснований 23 червня 1920 р., став одним із провідних вищих навчальних закладів УРСР, зокрема її південного регіону, а також важливим центром наукового й культурного життя. За весь період існування ОІНО в його складі в різні періоди діяли чотири факультети: політичної освіти, професійної освіти, робітничий факультет і факультет соціального виховання.

Основним завданням факультету політичної освіти вважалася підготовка кваліфікованих робітників переважно для політико-організаційної роботи. Лекторське відділення мало дати студентам загальну освіту, глибокі знання про соціально-економічні питання марксистської методології та відомості про цю роботу. На музейно-архівно-бібліотечному відділенні планували вивчення основних питань цих видів діяльності з подальшим практичним застосуванням у різних галузях політосвітньої справи [4, с. 122].

Факультет професійної освіти мав на меті підготовку керівників і вчителів фабрично-заводських училищ, профшкіл, робітфаків і викладачів загальних предметів у технікумах. Він забезпечував заклади середньої освіти вчителями української мови та літератури, російської мови й літератури, історії, суспільствознавства, географії, геології, математики, фізики, хімії, біології, іноземних мов. Освіта повністю орієнтувалася на виробництво, тобто на характер і завдання професійних навчальних закладів. Для студентів факультету, що виявляли здібність до наукової діяльності, відкривався шлях до вищої наукової кваліфікації та навчальної роботи в інститутах. Вони могли після закінчення інституту стати аспірантами наукових

кафедр, асистентами інституту, науковими співробітниками при наукових установах і виробничих підприємствах [4, с. 132].

Робітничий факультет повинен був виконувати два основних завдання: по-перше, терміново готувати робітників і селян до навчання у вищих навчальних закладах, а по-друге – чинити партійно-радянський вплив на внутрішнє життя інститутів. Наявність груп молоді пролетарського середовища потребувала організації для них додаткових навчальних занять, які мали скорегувати різницю в рівні знань цих груп і абітурієнтів, що мали середню освіту [4, с. 138].

Факультет соціального виховання мав орієнтуватися на підготовку кваліфікованих працівників соціального виховання з трирічним курсом навчання для роботи в дитячих будинках, садках, клубах, майданчиках. Для вирішення цього завдання необхідно було зміцнити наукову базу студентів: навчити застосовувати здобуті знання при вивченні предметів з методичним вихованням дітей. Навчання на факультеті мало дати майбутньому працівникові системи соціального виховання повні й глибокі знання про дитячий вік і виховні підходи до нього, мало розвинути в студентів низку практичних навичок, необхідних їм для проведення організації дитячого виховання.

Отже, факультет соціального виховання здійснював підготовку висококваліфікованих соціальних вихователів, педагогів-комплексників, організаторів соціального виховання та керівників дитячого руху, працівників дитячих садків, будинків і трудових шкіл. Головним напрямом роботи була підготовка педагогів для викладання комплексів у молодших групах та фахових предметів у старших групах трудшкіл. Тому на вищих триместрах відповідно до перших циклів дисциплін, які обирали студенти за своїми здібностями, проводилася спеціалізація, щоб поглибити знання з тієї чи іншої наукової галузі, які потрібні педагогу-фахівцю для старших груп семирічних шкіл [4, с. 128].

Саме на факультеті соціального виховання та факультеті професійної освіти викладався предмет “Рефлексологія” – наука про поведінку людини, на що ми звертаємо особливу увагу.

Під час роботи в Державному архіві Одеської області ми знайшли різноманітні програми та робочі плани: “Рефлексологія”, “Вчення про поведінку та педологія”, “Педологія”, “Дошкільна педологія”, “Вступ до педології”, “Психологія загальна, фізіологічна та експериментальна”. Всі ці програми повністю або частково висвітлюють питання рефлексології, іноді в поєднанні зі спорідненими предметами, зокрема педологією та психологією.

У різні часові проміжки рефлексологію викладали такі викладачі: С. Рубінштейн (1921–1930 рр. викладання), Є. Синельников (1928 р. викладання), Р. Херсонський (1927–1930 рр. викладання), М. Шапіро (1924–1930 рр. викладання), Є. Шевальов (1921–1930 рр. викладання).

У навчальному плані єврейського сектора факультету соціального виховання ОІНО на 1927–1928 н.р. для студентів II курсу було відведено три

години на тиждень для науки про поведінку людини [9, с. 36]. У 1926 р. викладали предмет “Анатомія і фізіологічна рефлексологія з педагогічним ухилом”, для якого на першому курсі відведено 8 годин у першому триместрі, 4 години в другому триместрі та 3, 3, 2 години щотриместра на другому курсі [1, с. 10]. В навчальних планах інших років конкретно рефлексологія не вказується, а з’являються споріднені предмети: в 1923–1924 н.р. на I курсі “Основи психології” (по 2 години щотриместра), на II курсі “Психологія” (по 2 години щотриместра), на III курсі “Психологія” (2 години) та “Психологія раннього віку” (по 4 години щотриместра) [4, с. 368].

У пояснювальній записці до робочого плану з рефлексології для студентів II курсу факультету соціального виховання викладач Є. Синельников зазначає: “Головним завданням інституту Народної освіти є підготовка педагога, знайомого з життям дитячого колективу, з соціальною педагогікою та педологією. Знання дитячого колективу неможливо без вивчення окремих осіб, що входять до складу його. Психологія вивчала “душу” дитини за допомогою суб’єктивної методи. Заснована працями вчених, професорами І. Сеченовим, І. Павловим та В. Бехтеревим, наука про функції мозку – рефлексологія – вивчає вищу нервову діяльність дитини за допомогою об’єктивної методи. Знайомство з біологічними основами поведіння дитини, з законами його вищої діяльності, можливо лише за умови знайомства зо всіма останніми функціями його організму, себто, з загальними даними фізіології людини. Таким чином фізіологія та входяща до неї як складова її частина рефлексологія є фундаментом педагогіки та педології” [2, с. 9].

Сама програма складалася з 12 пунктів і передбачала такі аспекти:

1. Предмет рефлексології. Відношення її до фізіології, психології та педології. Творці рефлексології. Методи спостереження рефлексології та психології. “Біхевіоризм” американських авторів, або наука про поведінку людини. Генетична, індивідуальна й колективна рефлексологія.

2. Загальний план будови нервової системи. Основна одиниця нервової системи – нейрон. Розподіл нервової системи на вегетативну або рослинну та тваринну. Розподіл вегетативної системи на автономну та симпатичну. Філогенетичний розвиток нервової системи. Особливості в роботі тваринної та вегетативної нервової системи.

3. Загальна будова спинного мозку. Поняття про рефлекс. Схема рефлексу найпростішого й ускладненого. Чутливі та рухливі нейрони. Сінапси. Закон “Все або нічого”. Фізіологічні властивості кінцівок нервових волокон та центрів. Утома рефлекторної дуги. Проведення роздратувань по рефлекторній дузі в одному напрямі. Явища збудження та спокою. Вплив отрут.

4. Безумовні рефлекси. Готування нервово-м’язового препарату. Дослід Клода Бернара. Спинний мозок як центр природжених безумовних рефлексів. Рефлекторний препарат жаби. Деякі важливі рефлекси спинного

мозку. Реципрокна інервація антагоністичних м'язів. Децеребрований фізіологічний препарат по Шерінктону.

5. Безумовні секреторні рефлексії. Методи одержання слини. Збудники слинових залоз. Периферичні нервові центри слинової оболонки в ротовій порожнині. Доосередковані та відосередковані нерви слинових залоз. Центри виділення слини. Харчовий нервовий центр.

6. Реакції організму від народження – інстинкти. Класифікація інстинктів людини. Генетичний засіб вивчення інстинктів дітей. Порядок виникнення різних інстинктів. Вплив зовні на інстинкти дитини та роль їх в житті тварин та людей. Емоційні реакції. Вивчення розвитку емоцій у дитини. Вплив емоцій на залози внутрішньої та зовнішньої секреції. Вплив на емоційні реакції.

7. Умовні рефлексії, що набуваються протягом життя. Метод секреторних умовних рефлексів за І. Павловим. Метод сполучених рухливих рефлексів за В. Бехтеревим. Метод дресирування тварин. Побудова лабораторії для вивчення вищої нервової діяльності тварин та людини.

8. Будова головного мозку. Методи вивчення кори головного мозку. Класифікація умовних рефлексів та їх характеристика. Поступове згасання, відновлення та пригнічення умовних рефлексів. Сприймаючі прилади – аналізатори. Окремі види аналізаторів: шкірні, мімічні, звукові, світлові та аналізатори рівноваги. Поступове ускладнення їх будови.

9. Гальмування. Парабіотичний стан нерву за дослідями М. Введенського. Гальмівні нерви. Гальмівна діяльність головного мозку на спинний мозок за дослідями І. Сеченова. Внутрішнє та зовнішнє гальмування. Виробка умовного гальмування. Діференційне гальмування. Співзв'язання умовних рефлексів. Процес відгальмовування. Відношення внутрішнього гальмування до гіпнозу та сну. Явище гіпнозу.

10. Ірадіація та концентрація збудження й гальмування в корі великого мозку. Явище індукції нервових центрів. Вчення про домінанту Ухтомського.

11. Генетична рефлексологія. Розвиток умовних рефлексів у немовляти. Процес диференціровки умовних рефлексів у дитини. Значення процесів гальмування у вихованні.

12. Рефлексологія та фізична праця. Стан організму під час праці. Вплив фармакологічних речовин на розумову та фізичну працю.

Викладач пропонував студентам список літератури для більш ґрунтовного та поглибленого вивчення предмета, зокрема праці І. Арямова “Общие основы рефлексологии”, “Рефлексология детского возраста”, І. Павлова “Лекции о работе больших полушарий головного мозга”, В. Данилевського “Физиология человека” [2, с. 10].

**Висновки.** Як бачимо з програми, студенти поглиблено вивчали фізіологію людини, будову нервової системи, спинного, головного мозку, умовні та безумовні рефлексії, інстинкти, дослідження та надбання В. Бехтерева, І. Павлова, І. Сеченова та ін.

При Одеському ІНО було організовано секцію рефлексології та педології. Оскільки в Одесі, як і загалом в Україні, бракувало висококваліфікованих спеціалістів у галузі “нової” науки, завідувачем секції було обрано професора Медичного інституту Є. Шевальова. Будучи учнем В. Бехтерева, він уперше в Одесі організував експериментальну лабораторію з вивчення умовних рефлексів у людини, ролі асоціацій, впливу ритму на процеси пам’яті, особливостей сприйняття [6, с. 522].

Професійна підготовка вчителів для шкіл обов’язково вимагала практичних занять. Тому було прийнято рішення відкрити при ОІНО показову школу, в якій студенти мали б можливість проходити стажування та застосувати набуті знання на практиці. Такою “школою” стала мережа дошкільних закладів, серед яких одним із основних стало Перше дитяче містечко імені Комінтерна [4, с. 128].

Отже, через те, що в 20–30 рр. ХХ ст. рефлексологія тільки формувалась як самостійна наука, викладачі та професура не завжди виокремлювали її в автономний предмет. Питання рефлексології переважно висвітлювали через комплекс навчальних предметів. Хоча в навчальних планах цей предмет і не вказується часто, знайдені нами програми лекцій підтверджують викладання рефлексології студентам ОІНО.

У перспективі ми проаналізуємо інші програми та наукові плани з рефлексології, які викладали студентам Київського та Харківського ІНО та зробимо висновки щодо викладання цієї дисципліни загалом по Україні.

#### **Список використаної літератури**

1. ДАОО. – Ф. Р–1593. – Оп. 1. – Спр. 586. – Арк. 10.
2. ДАОО. – Ф. Р–1593. – Оп. 2. – Спр. 11. – Арк. 9–10.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Левченко В. В. Історія Одеського інституту народної освіти (1920–1930 рр.): позитивний досвід невдалого експерименту : монографія / В. В. Левченко. – Одеса : ТЕС, 2010. – 428 с.
5. Сухомлинська О. В. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навчальни посібник / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Заповіт, 1996.
6. Адамьян В. М. Очерки развития науки в Одессе / В. М. Адамьян, Л. А. Алексеева, Ю. А. Амброз и др. – Одесса : НАН Украины. Южный науч. центр, 1995. – 576 с.
7. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки. – Харків : Державне видавництво України, 1925.
8. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки) / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 107–118.
9. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 6. – Т. 4. – Спр. 4661. – Арк. 36.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

### **Бойко Н. А. Рефлексология как учебный предмет в Одесском институте народного образования**

*В статье раскрыты особенности рефлексологического направления, которое предусматривает глубокое понимание воспитателем природы воспитанников, их индивидуальных особенностей и возможностей, уважение к личности ребенка, заботу о его гармоничном развитии. Указано, что гуманизация воспитания требует отношения к каждому воспитаннику как к неповторимой личности, субъекту свободного развития, исходя из совокупности знаний о человеке. На основе изучения архивных документов рассмотрено рефлексологию как учебный предмет при подготовке педагогических кадров в Одесском институте народного образования. Констатировано, что ОИНО – это определенный конкретно-исторический вид высшего учебного заведения, который был создан вместе с другими институтами народного образования в структуре высшей школы УССР в 1920-е гг., в его состав входили четыре факультета: политического образования, социального воспитания, профессионального образования и рабочий факультет. Указаны основные направления деятельности каждого факультета. Проанализирована программа преподавания предмета “Рефлексология” для студентов II курса факультета социального воспитания.*

**Ключевые слова:** рефлексология, учебный предмет, Одесский институт народного образования, программа преподавания предмета, подготовка педагогических кадров.

### **Boyko N. Reflexiology as an Educational Subject at the Odessa Institute of Public Education**

*The article deals with the characteristics of the reflexiological school, which implies deep understanding of the students' nature, their individual traits and abilities; the respect to their personalities; the concern for their harmonious development. Taking into consideration complex knowledge of a human being, humanization of the education demands the attitude to each student as to the unique personality, the subject of independent development.*

*The development of the reflexiology was caused by social-political and pedagogical problems. Pedagogical science was in a state of crisis. It rejected the old pedagogical scientific model and was in need of creation of new foundation. Essential stimulus for the creation of reflexiological school was made by the works of I. Setschenov, I. Pavlov, W. Behterev.*

*The reflexiology was examined as an educational subject in the pedagogical workers' training process at the Odessa Institute of Public Education. The OIPE represents a specific historical type of the higher educational establishment, which was created along with other institutes of popular schooling in the high school organization in USSR in 1920s. The OIPE was composed of four departments: political education, social education, professional education and working department. In the article the author points out the main activities' directions of each department.*

*The educational program of the subject “Reflexiology” for the students of the II year of studying at the department of social education was analysed. The students studied such subjects as human physiology, the structure of nervous system, spinal marrow, brain, conditioned and unconditioned reflexes, instincts, experiments and heritage of well-known scientists of that period.*

**Key words:** reflexiology, educational subject, the Odessa Institute of Public Education, educational program, training of the pedagogical workers.

М. О. БОРОВИК

аспірант

Харківський національний університет внутрішніх справ

## МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

*У статті висвітлено питання, пов'язані з удосконаленням методики формування й розвитку фізичної витривалості курсантів ВНЗ МВС України засобами та методами атлетичних вправ; з використанням поєднання режимів м'язових напружень, у вправах для розвитку різних аспектів фізичної витривалості.*

*Проведено порівняльний аналіз поняття “фізична витривалість” з погляду науковців. Розглянуто види фізичної витривалості: “силова витривалість”, “швидкісна витривалість”, “координаційна витривалість”. Обґрунтовано взаємозв'язок фізичної витривалості з іншими фізичними якостями.*

*Запропоновано два напрями розвитку м'язів. Зазначено, що завдання спрямовані на розвиток максимальних силових можливостей м'язів і силової, швидкісної та координаційної витривалості, що в поєднанні дало змогу підвищити рівень базової фізичної підготовленості курсантів під час навчання у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання.*

**Ключові слова:** *фізична витривалість, фізична підготовленість, методика тренування, курсант.*

Проблема базової фізичної підготовки курсантів ВНЗ МВС України викликає сьогодні особливий інтерес у зв'язку з характером службової діяльності у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання, підвищеними вимогами до фізичної підготовленості, вираженими змінами соціальних, екологічних та економічних умов життя суспільства.

Проблему вивчення закономірностей динаміки загальної фізичної підготовленості в процесі навчання у вищих навчальних закладах розглядали такі вчені, як: М. І. Ануфрієв, Є. І. Бутов, О. Ф. Гіда, Г. О. Заярін, С. О. Матюхін, О. М. Несін С. М. Решко та ін. У дослідженнях зазначених авторів виявлено педагогічні та фізіологічні закономірності розвитку рухових здібностей, що дає можливість враховувати їх при плануванні фізичних навантажень для курсантів вищих навчальних закладів із специфічними умовами навчання.

**Мета статті** – проаналізувати результати використання методики розвитку фізичної витривалості курсантів ВНЗ МВС України з використанням атлетичної гімнастики.

Професійна діяльність працівників поліції пов'язана зі значними психологічними та фізичними навантаженнями, які потребують формування й розвитку в майбутніх фахівців відповідних фізичних якостей, зокрема фізичної витривалості. Все це повною мірою відповідає концепції розвитку української науки в галузі фізичної культури та спорту, спрямованої на пошук ефективних засобів і методів фізичного виховання майбутніх пра-

цівників поліції з урахуванням змін соціально-економічних умов життя суспільства [1, с. 160].

Поняття “фізична витривалість” є комплексним і поєднує різні аспекти. Зокрема, виділяють *силову витривалість*, яка характеризується здатністю протистояти стомленню, що викликають відносно тривалі м’язові напруги значної величини. Залежно від режиму роботи м’язів виділяють статичну й динамічну силову витривалість.

*Динамічна силова витривалість* характерна для циклічної та ациклічної діяльності, а статична силова витривалість типова для діяльності, що пов’язана з утриманням робочої напруги в певному положенні. Статична силова витривалість визначається більшою мірою генетичними чинниками, а динамічна силова витривалість залежить від взаємних умов (генетичні та зовнішні чинники), тобто значною мірою піддається тренуванню.

Основною передумовою розробки методики базової фізичної підготовки курсантів є відомості про специфічність сили м’язів, що є одним із важливих чинників фізичної витривалості людини.

Під *силою* розуміють здатність людини долати опір або протидіяти йому завдяки діяльності м’язів. Сила – це базова фізична якість людини, на основі якої вдосконалюється витривалість, швидкісні якості, яка має тісний взаємозв’язок із гнучкістю та спритністю. Її можна розвивати з використанням різних засобів. Але, як показали численні дослідження, найбільш ефективно вона піддається тренуванню, коли застосовують обтяження, причому обтяження дозовані, тобто такі, що враховують фізичні можливості того або іншого курсанта. Важливою характеристикою сили є *силова спритність*, яка виявляється там, де є змінні й непередбачені ситуації діяльності. Її можна визначити як “здатність точно диференціювати м’язові зусилля різної величини в умовах непередбачених ситуацій і змішаних режимів роботи м’язів” [2, с. 370].

*Швидкісна витривалість* є здатністю досягти та якомога довше утримувати максимальну швидкість.

*Координаційна витривалість* виявляється загалом під час рухової діяльності, що характеризується різноманіттям складних техніко-тактичних дій [3, с. 178].

Усі вищезазначені аспекти фізичної витривалості пов’язані з фізичною підготовленістю (тренуваністю) людини й передбачають використання певних методик фізичної підготовки. З метою формування та розвитку фізичної витривалості ми поглибили й розширили методику фізичної підготовки курсантів ВНЗ МВС України.

Експеримент із запровадження розробленої методики по формуванню й розвитку фізичної витривалості було проведено на спортивних базах ХНУВС, він тривав 14 тижнів (з вересня по грудень 2016 р.). В експерименті брали участь 60 курсантів третього курсу ХНУВС.

Перші чотири тижні всі піддослідні займалися за однаковою методикою, згідно з навчальними планами. Заняття проводилися двічі на тиждень.



Основною метою занять на цьому етапі було навчити курсантів правильно виконувати вправи. На цьому ж етапі було проведено перше тестування (вихідних даних фізичної підготовленості випробуваних).

Із жовтня 2016 р. піддослідні почали заняття за різними методиками тренування. Заняття за авторською програмою в експериментальній групі та за загальноприйнятою – в контрольній групі тривали до кінця грудня 2016 р.

На цьому етапі в обох групах заняття проводилися двічі на тиждень. Тренувальна програма в обох групах поділялася на дві програми, кожна з яких була спрямована на різні м'язові групи.

На останньому тижні проводилося підсумкове тестування піддослідних.

Контрольна група (КГ) виключно займалася за загальноприйнятою методикою, із застосуванням методів повторних, динамічних та ізометричних зусиль. Силова підготовка будувалася на основі застосування вільних обтяжень, із силовими навантаженнями не більше 80% від максимуму, і виконанням вправ із власною вагою тіла.

Силове тренування експериментальної групи (ЕГ) будувалося за авторською методикою, розробленою нами, із пропонуванням поєднання режимів м'язових напружень у вправах для розвитку того чи іншого виду фізичної витривалості.

В експериментальній методиці планувалося навантаження в двох напрямках розвитку м'язів. Перший напрям – завдання були спрямовані на розвиток максимальних силових можливостей м'язів. Другий напрям – спрямованість на розвиток специфічних видів фізичних якостей.

Для розвитку максимальної сили використовували метод максимальних зусиль. Виконання вправ за цим методом передбачало застосування ваги обтяжень, які становили 95–100% від максимальної, яку може подолати курсант. У кожному підході курсант виконував від 1 до 3 рухів. Програмою було передбачено 7–9 таких підходів після двох розминочних. Тривалість відпочинку при виконанні цього методу становили 5–8 хв. Цей метод використовували для базових вправ, спрямованих на розвиток м'язів грудей, спини та ніг. У паузах між виконанням підходів до базових вправ виконували вправи на інші м'язові групи, переважно на м'язи антагоністи. Вищезазначений метод виконання базових вправ використовували з періодичністю один раз на два тижні, тому що період відновлення високопорогових м'язових волокон після великих навантажень дорівнює близько два тижні.

Також для розвитку максимальної сили застосовували методичний прийом “піраміда”, який передбачав виконання вправи, з кожним підходом підвищуючи вагу обтяження та зменшуючи кількість рухів. Таким чином, у першому підході виконували вправу з вагою 70% 12 рухів, далі 75% – 10 рухів, 80% – 8 рухів, 85% – 6 рухів, 90% – 4 рухи і 95% – 2 рухи. Відпочинок тривав 2–3 хв. Обов'язковою вимогою під час виконання вправ із вищезазначеними методами було страхування курсанта [4, с. 76].

Для виконання статодинамічних вправ використовували суперсети, які склалися з 3–6 підходів з 30-секундними перервами, крім цього, кожен підхід тривав також 30 секунд.

При виконанні вправ за методикою Д. Вейдера відпочинок між підходами тривав 2 хв. Вправи виконували в 3–5 підходів із вагою 70–80% від максимальної, кількість рухів у підході – 8–12 для базових вправ, 12–15 для допоміжних. Вправи в такому режимі виконували один раз у тижневому мікроциклі на кожен м'язову групу. В інші тренувальні дні виконували вправи в статодинамічному режимі.

Таким чином, усі м'язові групи навантажувалися двічі на тиждень відповідно до структури роздільного тренінгу [5, с. 190].

В експериментальній групі навчально-тренувальний процес поділявся на декілька мезоциклів. У першому мезоциклі (2 тижні) курсанти виконували вправи переважно в статодинамічному режимі. Основним завданням цього мезоциклу було розвинути силову витривалість у досліджуваних з метою підготовки їх до основної програми тренування. Вплив вправи був спрямований переважно на окисні м'язові волокна.

Другий мезоцикл (4 тижні) характеризувався переважним виконанням вправ методом повторних зусиль. Основною метою цього циклу тренувальної програми був розвиток сили та м'язової маси досліджуваних. Вплив вправи був спрямований переважно на міофібрили гліколітичних м'язових волокон [6, с. 132].

Третій мезоцикл був тривалішим. Вправи в ньому виконували різними методами: методом максимальних зусиль, методом повторних зусиль і в статодинамічному режимі.

Дослідження динаміки загальної фізичної підготовленості курсантів експериментальної груп показало істотні позитивні зміни (табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка загальної фізичної підготовленості курсантів експериментальної групи**

№	Вправа	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка %	T	p
1	<b>Підтягування</b>	5,38±2,3	10,79±4,1	100,5	3,64	p<0,01
2	Піднімання тулуба за 30 с.	27,1±2,8	33,2±2,6	22,5	5,07	p<0,001
3	Біг на 1000 м	236,4±35,1	203,6±24,9	-13,9	2,41	p<0,05
4	<b>Біг на 100 м</b>	14,64±1,1	13,57±0,9	-7,5	2,39	p<0,05
5	Стрибок у довжину з місця	188,8±15,9	221,5±14,6	17,3	4,79	p<0,001

В усіх випробуваннях спостерігається статистично обґрунтована позитивна динаміка. Найбільші зрушення було помічено в тестах, що характеризують силові якості:

- стрибок у довжину з місця ( $t=4,79$ ;  $p<0,001$ ), покращення результату на 17,3%;
- піднімання тулуба за 30 с. ( $t=5,07$ ;  $p<0,001$ ), покращення результату на 22,5%;
- підтягування на гімнастичній поперечині ( $t=3,64$ ;  $p<0,01$ ), покращення результату на 100,5%;
- біг на 1000 м ( $t=2,41$ ;  $p<0,01$ ), покращення результату на 13,9%.

Ненабагато менш позитивні зрушення спостерігаються в тесті “біг на 100 м” ( $t=2,39$ ;  $p<0,05$ ) – результат покращився на 7,5%.

Міжгрупове порівняння фізичної підготовленості випробуваних наприкінці дослідження (табл. 2) показало перевагу представників експериментальної групи в тестах:

- біг на 1000 м ( $t=2,48$ ;  $p<0,05$ );
- стрибок у довжину з місця ( $t=2,41$ ;  $p<0,05$ );
- піднімання тулуба за 30 с. ( $t=2,73$ ;  $p<0,05$ ).

Таблиця 2

**Загальна фізична підготовленість курсантів експериментальної та контрольної груп після експерименту**

№	Тест	Експериментальна група	Контрольна група	T	p
1	Підтягування	10,79±4,1	7,75±3,7	1,82	p>0,05
2	Піднімання тулуба за 30 с.	33,2±2,6	29,6±3,5	2,73	p<0,05
3	Біг на 1000 м	203,6±24,9	235,2±33,8	2,48	p<0,05
4	Біг на 100 м	13,57±0,9	13,84±1,1	0,63	p>0,05
5	Стрибок у довжину з місця	221,5±14,6	205,4±16,4	2,41	p<0,05

**Висновки.** Моніторинг тестових вправ, що впливають на розвиток фізичної витривалості курсантів обох груп, що брали участь у дослідженні, визначив, що всі результати приросту в тестових вправах вищі, ніж у контрольній.

Застосування у фізичній підготовці курсантів експериментальної групи засобів атлетичної гімнастики з використанням дозованого тренувального навантаження в поєднанні декількох режимів м'язової діяльності не тільки позитивно вплинуло на розвиток силових здібностей, а й дало змогу підвищити показники специфічних видів фізичної витривалості, швидкості та гнучкості.

Перспективним напрямом подальших досліджень є більш поглиблене вивчення кожного виду фізичної витривалості та його взаємозв'язку з іншими властивостями організму з метою вдосконалення вже існуючого підходу до розвитку та виховання фізичних якостей курсантів ВНЗ МВС України.

### Список використаної літератури

1. Гужаловський А. А. Основы теории и методики физической культуры : учебник для техникумов физической культуры / А. А. Гужаловський. – Москва : Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
2. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 583 с.
3. Физическая культура студента : учебник / под ред. В. И. Ильинича. – Москва : Гардарики, 2003. – 448 с.
4. Дворкин Л. С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л. С. Дворкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 383 с.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учебник для студентов институтов физической культуры / Л. П. Матвеев. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
6. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2000. – 480 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.

### **Боровик Н. А. Методика развития физической выносливости курсантов вузов МВД Украины**

*В статье освещены вопросы, связанные с совершенствованием методики формирования и развития физической выносливости курсантов вузов МВД Украины средствами и методами атлетических упражнений; с использованием сочетания режимов мышечных напряжений, в упражнениях для развития различных аспектов физической выносливости.*

*Проведен сравнительный анализ понятия “физическая выносливость” с точки зрения ученых. Рассмотрены виды физической выносливости: “силовая выносливость”, “скоростная выносливость”, “координационная выносливость”. Обоснована взаимосвязь физической выносливости с другими физическими качествами.*

*Предложены два направления развития мышц. Указано, что задания направлены на развитие максимальных силовых возможностей мышц и силовой, скоростной и координационной выносливости, что в сочетании позволило повысить уровень базовой физической подготовленности курсантов во время обучения в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения.*

**Ключевые слова:** *физическая выносливость, физическая подготовленность, методика тренировки, курсант.*

### **Borovyk M. Methods of the Development of Physical Endurance of Cadets of Higher Educational Establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine**

*The author of this work has provided the issues related to the improvement of methods of formation and development of physical endurance of cadets of higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine by the means and methods of athletic exercises; related to the usage of a combination of modes of muscle stress in exercises to develop various aspects of physical endurance.*

*A comparative analysis of the concept of “physical endurance” from the point of view of scholars has been accomplished. The types of physical endurance: “strength endurance”, “speed endurance”, “coordination endurance” have been considered. Relationship between physical endurance and other physical abilities has been grounded.*

*Two ways of muscles development have been offered. The tasks are aimed at the development of maximum power capacity of muscles, using the method of maximum efforts and the development of the strength, speed and coordination endurance, by the assistance of the methodical reception "pyramid" that used in their combination allowed to improve the basic physical fitness of cadets while studying in higher educational establishments with specific learning conditions.*

*The author has realized a pedagogical experiment involving 60 cadets of the 3rd year of Kharkiv National University of Internal Affairs, which allowed to establish the feasibility of the chosen methodology for the development and education of physical endurance.*

**Key words:** *physical endurance, physical fitness, training technique, a cadet.*

УДК 037.011.33(477)-057.30

**С. П. ГІРЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

**П. Д. ЧЕРВОНИЙ**

кандидат педагогічних наук

Харківський національний університет внутрішніх справ

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОПЕРАТОРІВ ПОЛІЦІЇ “102” НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто деякі професійно-педагогічні аспекти психологічної комунікативної підготовки працівників контакт-центрів поліції “102” у післядипломній освіті. Проаналізовано сучасні відомчі вимоги до працівників поліції щодо професійної комунікації із громадянами, головні її принципи та цінності. Зазначено змістовні компоненти ефективної особистісної комунікації із заявниками в типових службових ситуаціях, проаналізовано педагогічні механізми розвитку особистого комунікативного потенціалу працівників контакт-центрів і формування їх професійної культури спілкування з громадянами. Представлено навчальний зміст програми тренінгу “Ефективна комунікація” для працівників контакт-центрів поліції.*

**Ключові слова:** комунікація, конфлікт, комунікативна культура, поліція, тренінг, професійний стрес.

Процес реформування правоохоронної системи України має на меті створення принципово нової системи стосунків між громадянином і державою, покращення якості правоохоронного сервісу, уважності з боку працівників поліції до проблем та заяв громадян. Результати соціологічних досліджень доводять, що в українському суспільстві все ще зберігається низький рівень довіри громадян до правоохоронних інституцій, відсутність, на жаль, сталого сприйняття більшістю населення поліції як дієвого державного механізму, здатного протистояти зростаючій злочинності та забезпечити безпечне життя громадян, спокій на вулицях. Успіх реформи Національної поліції України, на наш погляд, суттєво залежить від позитивної динаміки професійної освіти та фахової підготовки працівників усіх без винятку підрозділів і керівних ланок.

Актуальність проблеми професійної підготовки та розвитку комунікативної культури працівників поліції зумовлена концентрацією суспільної уваги на реформі правоохоронних органів, особливо тих їх підрозділів, які безпосередньо взаємодіють з громадянами, що звертаються за допомогою в складних життєвих ситуаціях, перебуваючи при цьому під впливом несприятливих, а нерідко й гострих емоційних станів (стрес, агресія, страх, розгубленість, тривога, конфліктність тощо). В загальному аспекті актуальність представленого дослідження тільки зростає з продовженням реформування української правоохоронної системи, метою якого є не тільки статистичне покращення показників злочинності в державі, а й наближен-

ня поліції до суспільства, побудова міцної взаємодії правоохоронців з громадянами та їх об'єднаннями.

Аналіз стану висвітлення в науковій літературі питань комунікативної підготовки працівників правоохоронних органів свідчить про актуальність і досить широку векторність цієї проблематики. Базовими теоретико-методологічними основами сучасних досліджень умов і технік комунікації та соціальної взаємодії особистості є праці деяких науковців у галузі загальної, соціальної та юридичної психології, педагогіки та конфліктології, серед них – Г. Андреева, Л. Берковиц, Е. Берн, Г. Васил'єв, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Кан-Калик, С. Ларіонов [3], К. Левін, О. Леонт'єв, К. Лоренц, С. Максименко, М. Обозов, Л. Петровська, О. Петленко [4], Л. Савенкова, В. Семіченко, Б. Скінер, К. Томас [9], Д. Узнадзе та ін.

Місцю спілкування в загальному розвитку та формуванні особистості присвячено праці таких відомих дослідників, як Б. Анан'єв, О. Бодальов [2], Л. Божович, І. Кон, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Мясіщев, М. Обозов, С. Рубінштейн. На провідній ролі комунікативних характеристик особистості в діяльності психолога наголошено в працях Г. Андреевої, О. Бодальова, І. Вачкова, Л. Петровської, Н. Пов'якель, К. Роджерса та ін. Деякі дослідники (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растяніков) важливим моментом психотренінгу вважають процес формування комунікативних умінь учасників під час уявного програвання ними своєї поведінки в різних ситуаціях [5].

*Метою статті* є психолого-педагогічний аналіз змістовних компонентів професійної комунікативної підготовки працівників поліції "102", деякі психологічні особливості застосування сучасних педагогічних технологій (комунікативний тренінг, практичні вправи, контекстні ділові ігри, аудіотренінг) як ефективний психодіагностичний інструментарій та засіб формування комунікативної культури правоохоронців – працівників контактних центрів "102" Національної поліції.

Враховуючи вищевикладене, завданнями представленого дослідження вважаємо аналіз сучасних ефективних психолого-педагогічних технологій професійної підготовки та перепідготовки працівників поліції до роботи в типових, складних і стресогенних ситуаціях оперативної взаємодії із заявниками, оволодіння методами здійснення конструктивного впливу на них, психопрофілактики конфліктних ситуацій, професійної втомлюваності як наслідку монотонії та інших несприятливих психологічних станів.

Однією з головних складових, що визначає успішність виконання працівниками поліції правоохоронних функцій у державі, є ефективне спілкування. Саме тому програма підготовки та підвищення кваліфікації працівників Національної поліції містить навчальну дисципліну "Ефективна комунікація" (від 6 до 28 год., залежно від підрозділу).

Звертаючись до науково-практичних досліджень у психологічній та педагогічній галузях, варто зауважити, що цікавими та корисними ідеями для побудови ефективної навчальної моделі ефективної комунікації наси-

чені, на наш погляд, теорії соціального навчання (А. Бандура, Дж. Роттер, Б. Скінер), раціонально-емотивної терапії (А. Єлліс) та позитивної сімейної терапії (Н. Пезешкіан), теорія організації педагогічного спілкування (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв). Саме в їх сутності наголошено на значенні мотиваційних, організаційних та когнітивних факторів для пояснення взаємодії особистості з оточуючими, її поведінки в контексті соціальних (побутових, навчальних та професійних) ситуацій.

У когнітивній теорії американського психолога Дж. Келлі спілкування є інструментом пізнання інших людей, засобом формування оцінних конструктів щодо них і передбачення подальших подій [6].

Розроблена О. Леонтьєвим у 70-х рр. ХХ ст. теорія спілкування визначає останнє як “систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, що реалізують громадські та особистісні, психологічні відносини й використовують специфічні засоби, насамперед мову” [7, с. 240].

Повертаючись до розгляду професійного спілкування поліцейських з громадянами, треба зауважити, що серед ключових його ознак нормативними документами та науковими дослідниками визначено такі: діловий характер взаємодії, максимальна відкритість (враховуючи оперативну ситуацію), повага до громадян, інформаційна насиченість, обмеженість у часі, широта комунікативних ситуацій і вирішуваних завдань, регламентованість статутом та іншими нормативними актами, перцептивна автентичність (адекватне та точне сприйняття опонентів, себе, психологічних станів і проблем) та безліч інших.

У затверджених наприкінці 2016 р. Правилах етичної поведінки поліцейських чітко сформульовано генеральні вектори поточної реформи кадрового складу Національної поліції України та норм їх стосунків з громадянами, а саме: “формування в поліцейських почуття відповідальності стосовно дотримання професійно-етичних норм поведінки під час виконання службових обов’язків, а також сприяння посиленню авторитету та довіри громадян до Національної поліції України” [1]. У Правилах особливо наголошено на тому, що протидія злочинності та підтримання публічної безпеки й порядку реалізується на засадах етики та загальнолюдських цінностей. Головними принципами спілкування працівника поліції з громадянами, незалежно від підрозділів, звань і посад, які вони обіймають, визначено: принцип взаємодії з населенням на засадах партнерства; принцип безперервності; принцип справедливості; принцип неупередженості; принцип рівності в стосунках.

Серед багатьох підрозділів Національної поліції служба контакт-центрів “102” відрізняється наявністю унікальних параметрів комунікації із заявниками. Опитування, проведене нами в 2016 р. серед майже 60 операторів контакт-центрів, показує, що особливостями їх службового спілкування, що ускладнюють роботу та впливають на психологічний стан, є:

- насиченість комунікацій стресорами та конфліктами – 89,7%;
- коротка тривалість розмови – 83,8%;



- спілкування із складними заявниками – 79,3%;
- одночасне розподілення уваги на підтримку контакту із заявником та комунікацію (заповнення картки виклику, телефонна розмова) з іншими підрозділами поліції та екстреними службами – 75,7%;
- різноманісність питань, за якими звертаються заявники – 67,2%;
- монотонна робота з обмеженням пересування та рухового навантаження, що призводить до “звуження” спілкування, збільшення випадків використання шаблонів і зменшення його варіативності – 58,6%;
- необхідність надання першої психологічної допомоги та терапевтичного впливу на співрозмовника – 46,6%.

Таким чином, найбільш складними параметрами спілкування із заявниками працівники контакт-центрів “102” вважають вербальну конфліктність із боку заявників і коротку тривалість розмови.

Також, за даними дослідження, характерними рисами професійної діяльності операторів служби “102” є: висока комунікативна інтенсивність роботи (близько 300–500 дзвінків за зміну), необхідність швидкого (враховуючи середню тривалість розмови 1–2 хв.) і водночас професійно грамотного та безпомилкового реагування на звернення заявника, необхідність володіння навичками застосування юридичних і психологічних знань. Останні передбачають наявність практичних умінь первинної діагностики психологічного стану заявника, максимального його розуміння незалежно від мовних параметрів спілкування, словникового запасу, рівня емоційності або віку; наявності досвіду застосування прийомів психокорекції несприятливих психічних станів заявників (стресових, агресивних, конфліктних) тощо.

Крім того, ми визначили низку соціально-педагогічних і психологічних чинників, що безпосередньо відображають взаємозв'язок комунікативної компетентності викладача та результативності навчання поліцейських – слухачів курсів підвищення кваліфікації, а саме:

- пряма залежність психологічної атмосфери в тренінговій групі від вербальних та невербальних характеристик викладача;
- постійний активний моніторинг викладачем як загальногрупової, так і індивідуальної активності в групі;
- вміння викладача організувати навчальний процес не тільки в типових навчальних ситуаціях, й у складних комунікативних “контекстах” (конфліктах, агресивних і провокаційних випадках, спробах використання маніпуляцій щодо викладача найбільш “активними” слухачами);
- необхідність упевнено володіти досить широким спектром комунікативних технік “на практиці”. Особливі труднощі, як доводить тренінгова практика, викликають ситуації, що вимагають від викладача “спонтанної” результативної демонстрації психотехнік у непередбачуваних ситуаціях, пов'язаних із фрустрацією, агресивними та провокаційними комунікаціями з боку слухачів;

– наявність у викладача (тренера) чіткого уявлення про специфіку службового спілкування працівників поліції, бажано – досвіду роботи в правоохоронних структурах, що знижує критичне ставлення групи до нього, покращує взаєморозуміння, зменшує ймовірність конфронтації. Педагогічна тренінгова практика показує, що відсоток “маніпуляторів” і “конфліктогенних” слухачів рідко перевищує 10% від загальної кількості учасників тренінгової групи, але вони присутні на будь-якому тренінгу;

– деякі об’єктивні труднощі тренінгу викликає кількісний склад навчальних груп, які склалися з 30 слухачів, що значно посилювало навантаження на перцептивну, комунікативну та когнітивну сфери тренера, збільшує концентрацію та частоту перемикання уваги, вимагає посиленних заходів щодо контролю психоемоційних процесів в аудиторії.

На думку О. Соколової, “комунікативна культура відображає поліфункціональний характер, який виражається в способах і формах спілкування, закріплених у звичаях, вдачі, традиціях. Виявляється в комунікативній поведінці, де суб’єкт орієнтується на морально-етичні норми”. Автор тісно пов’язує розвиток комунікативної культури з механізмами самопізнання, а саме – ідентифікації та рефлексії [8].

У своєму дослідженні О. Петленко та М. Котелюх, спираючись на психологічні теорії К. Томаса [9] та Е. Берна, поєднують комунікативну компетентність працівників поліції із стратегіями поведінки як адаптаційними реакціями правоохоронців, що формуються на різних етапах професіоналізації, а саме: *альфа-стратегія* – лідируюча стратегія поведінки, поєднана з відповідальністю; *бета-стратегія* – підпорядкована стратегія (підкорення правилам, старанність і неконфліктність); *гамма-стратегія* – унікаюча стратегія з метою пошуку більш комфортного середовища; *омега-стратегія* – “страждаюча” поведінка, що відображають відсутність комунікативних ресурсів, нездатність чинити опір [4].

Тренінг “Ефективна комунікація” ми проводили в межах підвищення кваліфікації працівників контакт-центрів “102” у 2016 р. у спеціально обладнаних аудиторіях, що повністю забезпечують успішну організацію навчального процесу. Технічними засобами навчання на тренінгу “Ефективна комунікація” є: мультимедійна система з можливістю візуальної та звукової презентації навчальних матеріалів; індивідуальні гарнітури, налаштовані для роботи; індивідуальні програми запису та прослуховування мовлення відповідно до робочих місць.

Змістовно-методичну частину курсу тренінгу становлять 10 тем:

*Тема 1. Стандарти якості обслуговування.* Навчально-виховною метою заняття є формування у слухачів загального уявлення роботи оператора служби 102, актуалізація першочергових завдань працівника контакт-центру, первинна діагностика мовленнєвих навичок слухачів.

Головними завданнями теми є: самопрезентація слухачів, аналіз досвіду роботи, ознайомлення слухачів із новою концепцією розвитку Національної поліції, її сервісною та превентивними функціями Національної

поліції, діагностика комунікативно-управлінських і перцептивних навичок операторів, їх відношення до навчання та реформи загалом, здатність чітко виявляти труднощі та помилки комунікації.

Особливо треба звернути увагу на навчальну дискусію як педагогічний метод активізації мотиваційно-когнітивних процесів слухачів. У межах першої теми учасникам пропонують обговорити питання “Потреби заявника під час дзвінка”, “Етичний кодекс оператора 102”.

Близько 20 хв. заняття відводять на роботу з кейсами. Тренер демонструє учасникам записи розмов і пропонує вибірково слухачам провести аналіз помилок у розмові оператора із заявником. Протягом розмови діагностують фактичний рівень розуміння якості комунікативного процесу.

*Тема 2. Навички телефонної комунікації.* Мета – ознайомлення слухачів із загальною теорією комунікації та телефонного спілкування, специфікою сприйняття інформації від заявника, типовими помилками та перцептивними спотвореннями; ознайомлення із техніками якісного сприйняття інформації (техніки активного слухання, тренування навичок активного сприйняття інформації та підтримки діалогу із заявником (активне слухання)). Основними акцентами, на які звертає увагу тренер, є: усвідомлення слухачами важливості підтримки психологічного контакту із заявником, ненав’язливої підтримки бесіди та отримання необхідної інформації для заповнення картки.

Викладач разом із слухачами відпрацьовують низку комунікативних технік підтримки діалогу, серед яких “Луна”, “Парафраз”, “Резюме”, “Активне слухання” тощо. Важливим моментом заняття є дискусія щодо характеру типових помилок оператора під час розмови. Слухачі розставляють акценти на таких помилках, як: відсутність або нечіткість представлення на початку розмови, занадто довгі промови, надто голосна або емоційна розмова, сторонні справи під час розмови, використання помилкових стратегій ведення діалогу тощо.

*Тема 3. Навички невербальної комунікації під час телефонної розмови.* Мета – тренування в учасників навичок невербальної комунікації під час телефонної розмови, ознайомлення слухачів із психологічною специфікою невербальної комунікації; паравербальними складовими комунікації (швидкістю, ритмом, голосністю інтонаціями тощо).

Викладач разом із слухачами знайомляться та відпрацьовують типи невербальної комунікації працівника поліції: поза, жестикуляція, міміка, інтонації, тон і темп мовлення, дистанція спілкування.

Слухачі знайомляться із засобами підтримки та розвитку голосу, техніками мовної гімнастики, відпрацьовують параметри гучності голосу, швидкості та темпу мовлення, інтонаційні варіанти мови.

*Тема 4. Стандарти взаємодії оператора “102”.* Мета – тренування стандартів взаємодії операторів 102, вивчення стандартних етапів розмови оператора, ознайомлення із класифікацією заявників та обов’язками оператора при взаємодії з кожним із них; знайомство із стандартними мовними

зворотами, які необхідно використовувати в роботі оператора. Серед основних видів мовних шаблонів, які відпрацьовували на тренінгу, були: вітання із заявником, представлення, переривання, вибачення, запит про ПШБ, подяка, уточнення інформації, оформлення мовних пауз, переадресація виклику, прощання.

Практична частина включає роботу із записами розмов операторів. Учасники тренінгу відпрацьовують головні етапи розмови оператора, серед яких – вітання, прощання, переривання, ідентифікація заявника (його прізвище тощо), подяка, рекомендовані дії, прохання уточнити або повторити інформацію, закінчення розмови.

*Тема 5. Техніки вирішення конфліктів.* Мета – тренування в учасників умінь і навичок діагностування, аналізу та управління конфліктними комунікаціями із заявником, нейтралізації конфліктогенів спілкування, підвищення власної конфліктостійкості; оволодіння навичками протидії психологічним маніпуляціям. Широко застосовують групові та індивідуальні контекстні вправи, що дають змогу включити учасників у процес “конфліктостворювального” спілкування, технологія аудіотренінгу з демонстрацією та відпрацюванням мовних технік нейтралізації конфліктогенів та агресивних проявів у розмові із заявником, методики оперативного попередження та вирішення емоційних конфліктів.

*Тема 6. Заперечення та складні ситуації в роботі оператора.* Мета – формування навичок спілкування в ситуації гострого протиріччя, невдоволення та критики з боку заявника; спокійно та терпляче ставитися до заперечень із боку заявників; відпрацювати алгоритм дій при запереченні заявника; відпрацювання технік переконання, аргументації своєї позиції при спілкуванні із заявником.

Варто зауважити, що головний зміст практичної роботи за цією темою доцільно зосередити на відпрацюванні технік роботи з типовими складними ситуаціями, а саме: спілкування з незадоволеними громадянами (скарги на роботу поліції; значний термін очікування приїзду поліції; образи з боку заявника або оператора; скарги на автомобільні пробки; ситуації, коли оператор погано чує заявника через проблеми зі зв'язком або інші звуки; надто емоційна та швидка мова; вимоги (“Ви повинні...”) тощо).

*Тема 7. Збільшення швидкості обслуговування заявників.* Мета – тренування здатності оператора зменшувати тривалість розмови із заявником при непрофільних запитах; ознайомити їх із способами зниження тривалості розмови; тренування якості сприйняття інформації, здатності коректного переривання багатослівного заявника.

Шляхами збільшення швидкості роботи оператора “102” є: визначення оператором основних запитів, коли потрібна термінова реакція поліції, збільшення швидкості заповнення карток, покращення якості сприйняття інформації оператором та комунікації із заявником, відпрацювання технік коректного переривання занадто багатослівних заявників, упровадження схеми роботи-відпочинку, яка б дала змогу зменшити загальний

рівень втоми, збільшити якість сприйняття інформації та знизити загальний рівень стресу операторів.

*Тема 8. Стресостійкість оператора 102.* Мета – оволодіння компетенціями діагностики та управління стрессом, засвоїти загальні відомості про стрес, його функції та види; сформувати критичне ставлення до використання девіантних засобів зняття стресу; ознайомити слухачів із основною моделлю роботи зі стресом, навичками діагностики стресового стану; оволодіння навичками зниження впливу стресу на заявника, ефективними прийомами опанування стресу.

На особливу увагу заслуговують тренінгові вправи, які проводять з метою відчуття учасниками групи стресового стану та його проявів на тілесному, емоційному та когнітивному рівнях.

*Тема 9. Складні випадки в роботі оператора “102”.* Мета – ознайомлення з типовими складними ситуаціями в роботі оператора “102”, типами складних заявників, а також таких, що перебувають у стресовому або зміненому стані свідомості; тренування здатності вирішувати ситуації із складними заявниками, зменшувати напругу комунікації та покращити якість отриманої інформації. Серед складних типів заявників у роботі оператора переважають: заявник не знає місця свого знаходження; заявник похилого віку; заявник, який багато розмовляє; дитина; жартівник; заявник, який не може чітко сформулювати запит; заявник у стані алкогольного сп’яніння; заявник демонструє ознаки психічної хвороби; заявник, що заявляє про спробу суїциду.

*Тема 10. Боротьба із монотонністю в роботі оператора 102.* Мета – тренування здатності зберігати високу концентрацію на роботі в умовах одноманітних завдань: сформувати в операторів чітке розуміння моногонії як стресу, типового для операторів, ознайомити із типовими способами боротьби з моногонією; тренування індивідуальної стійкості, пошук окремого сенсу в монотонних завданнях.

Головними напрямками боротьби з моногонією в роботі оператора є: збільшення різноманітності засобів виконання завдань, професійне самовдосконалення, створення оптимальної психологічної атмосфери в підрозділі під час чергувань, “укрупнення” завдань, регулярність перерв і збільшення різноманітності засобів їх проведення, пошук нового змісту та переваг у роботі, самомотивація до професійного вдосконалення, творче та зручне облаштування свого робочого місця тощо.

**Висновки.** Тренінг ефективної комунікації, на відміну від класичних форм навчальних занять, відрізняється безліччю психолого-педагогічних і змістовних характеристик, серед яких треба виділити такі:

- практична демонстрація учасниками напрацьованих протягом життя комунікативних технік взаємодії в стандартних і складних ситуаціях;
- сформованість у операторів життєвих сфер “емоційної залученості”, коли певні види ситуацій викликають у них відповідні емоційні асоці-

ації, а отже, кожна з них викликає й індивідуальну реакцію. Врахування та аналіз цих реакцій є одним із ключових моментів тренінгу;

– насиченість багатьох тем курсу конфліктогенами та агресивними проявами, що вимагає високого рівня розвитку конфліктологічної культури тренера, готовності швидко продемонструвати ефективні прийоми нейтралізації агресивних і конфліктних проявів у спілкуванні;

– володіння широким спектром прийомів, засобів регуляції стресових та інших несприятливих станів особистості, готовність продемонструвати конструктивний досвід поведінки;

– позитивний настрій учасників тренінгу, переважання “конструктивних” емоцій у процесі навчання.

Практика проведення тренінгу дає змогу зробити висновок про ефективність зазначеної форми навчально-формуючої діяльності при організації процесу підвищення професійної кваліфікації працівників контакт-центрів поліції. В подальшому, на наш погляд, заслуговує на більш детальне дослідження питання щодо впровадження змістовних систематичних комунікативних тренінгів серед інших підрозділів Національної поліції України, застосування інноваційних психолого-педагогічних механізмів їх професійної підготовки.

#### **Список використаної літератури**

1. Про затвердження Правил етичної поведінки поліцейських : Наказ Міністерства юстиції України від 09.11.2016 р. № 1179 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1576-16>.

2. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.

3. Гіренко С. П. Стан, перспективи та досвід формування конфліктологічної культури майбутніх працівників патрульної та кіберполіції [Електронний ресурс] / С. П. Гіренко, С. О. Ларіонов // Правобезпека. – 2016. – № 4 (63). – С. 121–127. – Режим доступу: [http://pb.univd.edu.ua/?action=publications&pub\\_name=pravo\\_i\\_bezpeka&pub\\_id=400460&mid=8&year=2016&pub\\_article=400631](http://pb.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=pravo_i_bezpeka&pub_id=400460&mid=8&year=2016&pub_article=400631).

4. Гіренко С. П. Формування конструктивної стратегії поведінки особистості працівників ОВС / С. П. Гіренко, М. О. Котелюх, О. В. Петленко // Правобезпека. – 2015. – № 3 (58). – С. 138–142.

5. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособ. / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяжников. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.

6. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов / Дж. Келли ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.

8. Соколова О. П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук / О. П. Соколова. – Ижевск, 2005. – 18 с.

9. Thomas K. W. Conflict and Conflict Management / K. W. Thomas // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. – Chicago : Rand McNally, 1976. – P. 5–11.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

**Гиренко С. П., Червоний П. Д. Формирование коммуникативной культуры операторов полиции “102” на этапе последиplomного образования**

*В статье рассмотрены некоторые профессионально-педагогические аспекты психологической коммуникативной подготовки сотрудников контакт-центров полиции “102” в последиplomном образовании. Проанализированы современные ведомственные требования к работникам полиции относительно профессиональной коммуникации с гражданами, главные ее принципы и ценности. Указаны содержательные компоненты эффективной личностной коммуникации с заявителями в типичных служебных ситуациях, проанализированы педагогические механизмы развития личного коммуникативного потенциала работников контакт-центров и формированию их профессиональной культуры общения с гражданами. Представлено учебное содержание программы тренинга “Эффективная коммуникация” для сотрудников контакт-центров полиции.*

**Ключевые слова:** коммуникация, конфликт, коммуникативная культура, полиция, тренинг, профессиональный стресс.

**Girenko S., Chervoniy P. Formation of Communicative Culture of the Police’s “102” Operators at the Stage of Postgraduate Education**

*The article discusses some of the professional-pedagogical aspects of the psychological communicative training of personal of the contact centers of the police “102” in postgraduate education.*

*The author notes that the relevance of the problem of professional training of police officers is due to focus public attention on today’s law enforcement reform, the need for closer interaction between the police and citizens to reduce the level of crime in the country.*

*The current departmental requirements for employees of the police regarding professional communication with citizens, its main principles and values have been analyzed. There are provided meaningful components of an effective personal communication with the applicants in a typical office situations, analyzed pedagogical mechanisms of personal and communicative potential employees of contact centers and the formation of their professional culture of communication with citizens in the article.*

*There are identified a socio-pedagogical and psychological factors that reflect the relationship of the communicative culture of the teacher and the effectiveness of post-graduate training of police officers.*

*The training content of the training program “Effective communication” for employees of the contact centre to the police has been established. Attention is focused on a factors that determine the professional communication of employees of contact centers, namely: high intensity calls, occupational stress and ways of its prophylactic, increasing conflict applicants and work with objections.*

**Key words:** communication, conflict, communication culture, police training, professional stress.

УДК 378.4

**В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ**

кандидат економічних наук, доцент  
Уманський національний університет садівництва

## **КІЛЬКІСНІ ПОКАЗНИКИ ВСТУПНИХ КАМПАНІЙ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

*У статті проаналізовано кількісні показники вступних кампаній 2012–2015 рр. в аграрних ВНЗ України ОКР “Бакалавр” напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” заочної форми навчання. Серед досліджуваних вступних кампаній виділено такі показники, як ліцензований обсяг, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв та кількість зарахованих студентів. Досліджено, що мали місце тенденції зменшення ліцензованого обсягу за напрямом підготовки “Менеджмент” з одночасним скороченням місць державного фінансування, внаслідок чого істотно скоротилася кількість студентів. Зроблено передбачення щодо основних причин скорочення значень цих показників.*

**Ключові слова:** вищий аграрний навчальний заклад, вступна кампанія, освітньо-кваліфікаційний рівень, напрям підготовки, заочна форма навчання, ліцензований обсяг, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв, кількість зарахованих студентів.

Сучасний етап реформування вищої освіти характеризується значними змінами, що відбулися як у національних системах освіти, так і в глобальному масштабі. Безсумнівно, що такі трансформації тією чи іншою мірою вплинули на потребу перегляду правил забезпечення якості вищої освіти з урахуванням реалій сьогодення [1].

За офіційною статистикою, в Україні нараховується 803 заклади I–IV рівнів акредитації, з яких 325 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації [2, с. 9].

Однією з умов успішного функціонування будь-якого вищого навчального закладу є формування контингенту студентів, оскільки саме стабільна наявність студентів свідчить про високу якість освіти, яку пропонує ВНЗ своїм вступникам [3].

Сьогодні прийом на навчання до вищих навчальних закладів здійснюється на конкурсній основі відповідно до Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів, затверджених центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки [4].

Формування контингенту студентів вищих навчальних закладів на засадах прозорості та гласності, створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці, результативність освітньої діяльності та процесу підготовки фахівців визначається якісним відбором абітурієнтів, що є необхідною умовою високої якості фахівців [5, с. 7].



**Метою статті** є аналіз динаміки вступних кампаній за 2012–2015 рр. ОКР “Бакалавр” напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” заочної форми навчання в аграрних ВНЗ України.

Вступні кампанії в Україні характеризуються щорічними змінами правил і мають свої особливості. Проте вже традиційним є використання Єдиної державної електронної бази з питань освіти для всіх вищих навчальних закладів України та електронної інформаційної системи “Конкурс”.

Досліджувані нами вступні кампанії 2012–2015 рр. характеризувалися низкою показників, серед яких, на нашу думку, варто виділити такі: ліцензований обсяг, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв і кількість зарахованих студентів. Крім того, аналіз даних інформаційної системи “Конкурс” дав нам змогу визначити її кількісні характеристики [6]. З метою більш детального розгляду тенденцій та закономірностей підготовки майбутніх фахівців сфери АПК за вказаний період вважаємо доцільним розглянути динаміку основних показників.

Таким чином, за показником “Ліцензований обсяг” мали місце значення, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Динаміка ліцензованого обсягу за 2012–2015 рр.  
в аграрних ВНЗ України ОКР “Бакалавр”  
напряму підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання**

№ з/п	Аграрний ВНЗ	2012	2013	2014	2015	Значення 2015 р. до 2012 р., %	Коеф. лінійної регресії
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	НУБіП	50	60	20	28	11,2	-70,6
2.	Сумський НАУ	400	400	300	300	75,0	-40
3.	Вінницький НАУ	200	200	175	175	87,5	-10
4.	Житомирський НАЕУ	148	210	175	100	67,6	-17,9
5.	Дніпропетровський ДАЕУ	75	75	75	75	100,0	–
6.	Подільський ДАТУ	75	50	25	30	40,0	-16
7.	Одеський ДАУ	75	75	75	75	100,0	–
8.	Білоцерківський НАУ	150	150	150	50	33,3	-30
9.	Луганський НАУ	75	75	–	90	120,0	-3
10.	ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	75	75	75	75	100,0	0
11.	Уманський НУС	200	200	100	100	50,0	-40
12.	Миколаївський НАУ	120	120	120	120	100,0	–
13.	Харківський НАУ	–	–	–	–	–	–
14.	Львівський НАУ	170	170	170	170	100,0	–
15.	Таврійський ДАУ	–	–	–	–	–	–
16.	Харківська ДЗВА	150	–	–	–	0,0	-45

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8
17.	Полтавська ДАА	–	–	100	80	–	34
18.	Кіровоградський НТУ	50	50	50	50	100,0	–
19.	Львівський НУВМ та БТ	120	100	120	120	100,0	2
20.	Харківський НТУСГ	75	125	75	55	73,3	-11
21.	НЛТУ	75	75	75	75	100,0	–
22.	НУВГП	100	100	80	80	80,0	-8
	Разом	2 583	2 310	1 960	1 848	71,5	-255,5

З наведених даних видно, що загалом в аграрних ВНЗ ліцензований обсяг у 2015 р. порівняно з 2012 р. скоротився на 28,5%. При цьому за розрахованим показником коефіцієнта лінійної регресії значення ліцензованого обсягу за досліджуваними аграрними ВНЗ щороку скорочувалося ( $b < 0$ ) на 255,5 місця.

Крім цього, з даних табл. 1 видно, що в 2015 р. порівняно з 2012 р. вищі значення ліцензованого обсягу мали лише Луганський НАУ (+20,0%), а в Полтавській ДАА в 2015 р. ліцензований обсяг становив 80 місць, тоді як у 2012–2013 рр. не планувався взагалі. За досліджуваний період ліцензований обсяг залишався незмінним у 8 ВНЗ, відповідно в решти ВНЗ він скоротився. При цьому найістотніше скорочення, майже в дев'ять разів, відзначалося у НУБіП (з 250 до 28 місць), трикратне в Білоцерківському НАУ (з 150 до 50 місць), у два з половиною рази – у Подільському ДАТУ (з 75 до 30 місць), двократне – в Уманському НУС (з 200 до 100 місць). Не планувався набір на заочну форму навчання в Харківському НАУ, Таврійському ДАУ, Харківській ДЗВА. Для решти ВНЗ цей показник варіював від 67,6% до 87,5%.

За показником “Обсяг державного замовлення” мали місце значення, представлені в табл. 2.

Таблиця 2

**Динаміка кількості місць державного замовлення за 2012–2015 рр.  
в аграрних ВНЗ України ОКР “Бакалавр”  
напряму підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання**

№ з/п	Аграрний ВНЗ	2012	2013	2014	2015	Значення 2015 р. до 2012 р., %	Коеф. лінійної регресії
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	НУБіП	16	27	8	4	25,0	-5,5
2.	Сумський НАУ	4	3	3	0	0,0	-1,2
3.	Вінницький НАУ	11	12	9	0	0,0	-3,6
4.	Житомирський НАЕУ	3	3	2	1	33,3	-0,7

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Дніпропетровський ДАЕУ	2	1	0	0	0,0	-0,7
6.	Подільський ДАТУ	0	1	1	0	–	0
7.	Одеський ДАУ	0	2	2	0	–	0
8.	Білоцерківський НАУ	2	5	2	0	0,0	-0,9
9.	Луганський НАУ	5	5	0	0	0,0	-2
10.	ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	3	3	1	0	0,0	-1,1
11.	Уманський НУС	3	0	3	0	0,0	-0,6
12.	Миколаївський НАУ	4	4	4	0	0,0	-1,2
13.	Харківський НАУ	0	0	0	0	–	0
14.	Львівський НАУ	3	3	2	0	0,0	-1
15.	Таврійський ДАУ	0	0	0	0	–	0
16.	Харківська ДЗВА	0	0	0	0	–	0
17.	Полтавська ДАА	0	0	0	0	–	0
18.	Кіровоградський НТУ	3	3	2	0	0,0	-1
19.	Львівський НУВМ та БТ	3	3	3	0	0,0	-0,9
20.	Харківський НТУСГ	1	1	1	0	0,0	-0,3
21.	НЛТУ	5	0	3	0	0,0	-1,2
22.	НУВГП	2	2	0	0	0,0	-0,8
	Разом	70	78	46	5	7,1	-22,7

З наведених даних видно, що за досліджуваний період обсяг державного замовлення скоротився в 14 разів (з 70 до 14 місць), або до рівня 7,1%. За розрахованим значенням коефіцієнта лінійної регресії середнє щорічне скорочення ( $b < 0$ ) становило 22,7 місяця. Так, у 2012 р. 16 з 22 досліджуваних ВНЗ мали місця державного замовлення заочної форми навчання за обраною спеціальністю, тоді як у 2015 р. вони передбачалися для НУБіП (4 місця) та Житомирського НАЕУ (1 місце). Таким чином, у 2015 р. порівняно з 2012 р. держзамовлення в НУБіП скоротилося в 4 рази, а в Житомирському НАЕУ – у 3 рази.

Скорочення ліцензованого обсягу та кількості місць державного замовлення за досліджуваний період мали наслідком певне зниження привабливості навчання за обраним напрямом підготовки в аграрних ВНЗ України. Це явище можна охарактеризувати зниженням кількості поданих абітурієнтами заяв та зарахованих студентів. Так, абітурієнтами було подано на 55,8% менше заяв у 2015 р. порівняно з 2012 р. (з 301 до 133) (табл. 3).

**Динаміка кількості поданих абітурієнтами заяв за 2012–2015 рр.  
в аграрних ВНЗ України ОКР “Бакалавр”  
напряму підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання**

№ з/п	Аграрний ВНЗ	2012	2013	2014	2015	Значення 2015 р. до 2012 р., %	Коеф. лінійної регресії
1.	НУБіП	32	17	18	6	18,8	-7,7
2.	Сумський НАУ	15	11	10	6	40,0	-2,8
3.	Вінницький НАУ	33	36	16	23	69,7	-5
4.	Житомирський НАЕУ	30	34	24	11	36,7	-6,7
5.	Дніпропетровський ДАЕУ	35	34	21	11	31,4	-8,5
6.	Подільський ДАТУ	8	9	6	0	0,0	-2,7
7.	Одеський ДАУ	0	0	12	1	–	1,5
8.	Білоцерківський НАУ	18	20	12	3	16,7	-5,3
9.	Луганський НАУ	0	0	0	2	–	0,6
10.	ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	20	19	10	11	55,0	-3,6
11.	Уманський НУС	12	0	6	2	16,7	-2,4
12.	Миколаївський НАУ	7	29	14	6	85,7	-1,8
13.	Харківський НАУ	0	0	0	0	–	0
14.	Львівський НАУ	33	13	20	1	3,0	-8,9
15.	Таврійський ДАУ	0	0	0	0	–	0
16.	Харківська ДЗВА	0	0	0	0	–	0
17.	Полтавська ДАА	0	0	0	12	–	3,6
18.	Кіровоградський НТУ	4	13	4	2	50,0	-1,5
19.	Львівський НУВМ та БТ	0	4	19	7	–	3,6
20.	Харківський НТУСГ	0	22	4	7	–	0,3
21.	НЛТУ	38	24	13	9	23,7	-9,8
22.	НУВГП	16	22	22	13	81,3	-0,9
	Разом	301	307	231	133	44,2	-58

За розрахованим значенням коефіцієнта лінійної регресії, згідно з наведеними даними, маємо середнє щорічне скорочення кількості заяв (58 шт.). Проте до 5 ВНЗ у 2015 р. було подано більше заяв, ніж у 2012 р. За цією характеристикою перевищення зафіксоване в таких ВНЗ, як Одеський ДАУ (з 0 до 1 заяви, хоча в 2014 р. їх кількість становила 12), Луганський НАУ (з 0 у 2012–2014 рр. до 2 заяв у 2015 р.), Полтавська ДАА (з 0 у 2012–2014 рр. до 12 заяв у 2015 р. внаслідок отримання місць ліцензованого набору), Львівський НУВМ та БТ та Харківський НТУСГ (по 7 заяв у 2015 р. порівняно з нульовою кількістю в 2012 р.).

Закономірно, що виявлена тенденція скорочення кількості поданих заяв до аграрних ВНЗ за обраним напрямом підготовки мала наслідком скорочення кількості зарахованих студентів. Так, у 2015 р. порівняно з

2012 р. набір студентів скоротився з 168 до 76 осіб. Така тенденція підтверджується й середньорічним скороченням значення коефіцієнта лінійної регресії та становить 34 особи (табл. 4).

Таблиця 4

**Динаміка кількості зарахованих студентів за 2012–2015 рр.  
в аграрних ВНЗ України ОКР “Бакалавр”  
напряму підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання**

№ з/п	Аграрний ВНЗ	2012	2013	2014	2015	Значення 2015 р. до 2012 р., %	Коеф. лінійної регресії
1.	НУБіП	26	15	14	5	19,2	-6,4
2.	Сумський НАУ	3	11	9	6	200,0	0,7
3.	Вінницький НАУ	19	25	16	14	73,7	-2,4
4.	Житомирський НАЕУ	14	25	17	5	35,7	-3,5
5.	Дніпропетровський ДАЕУ	20	26	8	5	25,0	-6,3
6.	Подільський ДАТУ	5	7	3	0	0,0	-1,9
7.	Одеський ДАУ	0	0	11	0	–	1,1
8.	Білоцерківський НАУ	17	19	8	0	0,0	-6,2
9.	Луганський НАУ	0	0	0	1	–	0,3
10.	ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	7	8	1	4	57,1	-1,6
11.	Уманський НУС	8	0	6	2	25,0	-1,2
12.	Миколаївський НАУ	4	4	10	5	125,0	0,9
13.	Харківський НАУ	0	0	0	0	–	0
14.	Львівський НАУ	21	13	11	1	4,8	-6,2
15.	Таврійський ДАУ	0	0	0	0	–	0
16.	Харківська ДЗВА	0	0	0	0	–	0
17.	Полтавська ДАА	0	0	0	12	–	3,6
18.	Кіровоградський НТУ	4	13	4	1	25,0	-1,8
19.	Львівський НУВМ та БТ	0	1	8	2	–	1,3
20.	Харківський НТУСГ	0	20	3	5	–	-0,2
21.	НЛТУ	14	7	8	3	21,4	-3,2
22.	НУВГП	6	12	5	5	83,3	-1
	Разом	168	206	142	76	45,2	-34

З даних табл. 4 видно, що в 2015 р. порівняно з 2012 р. зберегли позитивну динаміку набору студентів такі ВНЗ, як Сумський НАУ (з 3 до 6 осіб), Миколаївський НАУ (з 4 до 5 осіб), Харківський НТУСГ (з 0 до 5 осіб) та Львівський НУВМ та БТ (з 0 до 2 осіб). За досліджуваний період у 2015 р. до Луганського НАУ було зараховано 1 студента. Для решти ВНЗ значення скорочення зарахованих студентів варіювало від 4,8% до 83,3%.

**Висновки.** Отже, за досліджуваний період відзначаємо негативну динаміку ліцензованого обсягу за напрямом підготовки “Менеджмент” з одночасним скороченням кількості місць державного замовлення. На нашу

думку, серед основних чинників зменшення значень цих показників варто відзначити демографічний та військово-політичний. Крім того, великої динаміки набув відтік студентів за кордон. Як наслідок, за 2012–2015 рр. істотно скоротилася кількість студентів ОКР “Бакалавр”, які навчалися за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” за заочною формою.

На нашу думку, за таких обставин держава має значні стратегічні втрати, адже зменшуються перспективні можливості її розвитку. Тому першочерговим завданням вважаємо збереження потенціалу вищої освіти за умови державницької позиції щодо досліджуваного питання.

#### **Список використаної літератури**

1. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору [Електронний ресурс] / С. Вербицька // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 78–86. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud\\_2010\\_3-4\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_11).

2. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ, 2014. – 416 с.

3. Матюх С. А. Аналіз формування контингенту студентів вищих навчальних закладів Хмельницької області [Електронний ресурс] / С. А. Матюх, В. Г. Лопатовський // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2015. – № 4. – Т. 2. – С. 174–182. – Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4516/1/%D0%BC%D0%B0%D1%82%D1%8E%D1%85.pdf>.

4. Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2017 році : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.2016 р. № 1236 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1515-16>.

5. Ляховченко Н. В. Педагогічні умови формування якісного контингенту студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія / Н. В. Ляховченко, Б. І. Мокін ; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 216 с.

6. Інформаційна система “Конкурс” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info/2014/>.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

#### **Каричковский В. Д. Количественные показатели вступительной кампании в высших аграрных учебных заведениях Украины**

*В статье проанализированы количественные показатели вступительных кампаний 2012–2015 гг. В аграрных вузах Украины ОКУ “Бакалавр” направления подготовки 6.030601 “Менеджмент” заочной формы обучения. Среди исследуемых вступительных кампаний выделены такие показатели, как лицензированный объем, объем государственного заказа, количество поданных абитуриентами заявлений и количество зачисленных студентов. Доказано, что имели место тенденции уменьшения лицензированного объема по направлению “Менеджмент” с одновременным сокращением мест государственного финансирования, в результате чего существенно сократилось количество студентов. Сделано предположение относительно основных причин сокращения значений данных показателей.*

**Ключевые слова:** *высшее аграрное учебное заведение, вступительная кампания, образовательно-квалификационный уровень, специальность, заочная форма обучения, лицензированный объем, объем государственного заказа, количество поданных абитуриентами заявлений, количество зачисленных студентов.*

**Karychkovskiy V. Quantitative Indices of Agrarian University Admission Processes**

*One of the conditions for successful functioning of any higher educational institution is enrollment of students, considering that availability of students demonstrates the high quality of education offered by the universities to their enrollees. According to official statistics, Ukraine has 803 institutions of I–IVth accreditation levels, 325 higher educational institutions of which are of III–IVth accreditation levels. Studies admission to higher educational institutions is based on a competitive basis according to the Conditions of admission to the higher educational institutions approved by the central executive authority in the field of education and science. University admission processes in Ukraine are characterized by annual changes in the rules and have their own characteristics. Today the use of Integrated electronic government database on education for all higher educational institutions of Ukraine and Konkurs electronic information system are traditional. The article analyses the dynamics of the admission processes in 2012–2015 for Educational and professional program for Bachelor’s training of part-time studies in the field of 6.030601 “Management” at agricultural universities in Ukraine based on Konkurs information system. According to the author the admission processes are characterized by a number of criteria, among which are licensed quota, the number of state demand, the admission request number submitted by enrollees and the number of enrolled students. Also their quantitative characteristics are defined. It was concluded that over the reporting period there have been negative trends in the number of licensed quota in the field of “Management” with simultaneous reduction of public funding quota. The supposition concerning the decrease of these indicators in dynamics has been made. The supposition concerning the decrease of these indicators in dynamics has been made.*

**Key words:** *higher agrarian educational institution, admission process, educational and qualification level, specialty, part-time studies, licensed quota, state demand number, request for admission number submitted by enrollees, number of enrolled students.*

УДК 378.126:37.013.3:159.953.5/164.2

**В. О. КОВАЛЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## **КОНЦЕПТУАЛЬНА ПРОГРАМА ДИДАКТОЛОГІСТИКИ ФАХОВОГО РОЗУМУ ТА РОЗУМОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглянуто розум та розумові технології основних суб'єктів дидактики (вчених, викладачів і студентів різного ступеня освіти) в контексті дидактології як виду дидактики, цільова установка якої полягає в розробці та створенні програми їх навчання основам фахового розуму й мистецтву професіонального міркування. Перелік необхідних для цього знань-критеріїв подано у вигляді глосарію, яким презентується згорнений концептами зміст навчальної програми.*

**Ключові слова:** розум, розумові технології, дидактологістика, суб'єкти дидактики, професіональне міркування, концептуальна програма.

Назва наукової статті будь-якого змісту стисло відображає її основні наукові концепти: об'єкт дослідження, предмет, методи й результати дослідження, які подаються в зворотному порядку. Тобто в кінці назви – об'єкт дослідження, яким є розум та розумові технології у ВШ. Предмет дослідження – дидактологістика фахового розуму та розумових технологій. Зазначимо, що перша частина терміна “дидактологістика” акцентує на фаховому аспекті, пов'язаному з дидактикою як теорією та практикою навчання. А друга частина – логістика (від гр. logistics – мистецтво міркувати) – уточнює зміст навчання: “мистецтво” (високий рівень) і “міркування”. Термін “логістика” має однаковий корінь з терміном “логіка”, що свідчить про їх однакове етимологічне походження, і пов'язані вони з мисленням, міркуванням щодо логічних форм мислення (логіка), семантизованих фаховим змістом (логістика). І логіка, і логістика мають власні положення, правила й закони (далі – ППЗ) щодо мислення, міркування, які виконують функції і методів дослідження, і засобів навчання, і критеріїв оцінки якості фахового розуму у сфері дидактології ВШ. Результати досліджень, на які падає логічний наголос на початку назви цієї статті, позначені терміном “концептуальна програма”.

**Мета статті** – використовуючи спосіб аналізу назви статті, окреслити узагальнені і зміст програми, і мету статті, які далі будуть подані у вигляді глосарію щодо уточнення та деталізації окремих, але взаємопов'язаних складових розуму в контексті синергетичної, міждисциплінарної парадигми в галузі дидактології вищої освіти.

Уточнюючи мету статті, ми звертаємо увагу на термін “концептуальна” програма, яким позначається спосіб розгортання змісту окремих концептів, використовуючи логічну операцію визначення поняття через



найближчий рід та видові відмінності з відповідними (при нагоді) поясненнями.

На відміну від попередніх наших публікацій, метою яких було дослідження теоретико-методологічних і методико-технологічних основ фахового розуму та розумових технологій [5; 6], мета цієї статті спрямована на перелік необхідних знань, умінь і навичок (ЗУН), якими повинні володіти вчені, викладачі та студенти у ВНЗ будь-яких спеціальностей, що претендують не тільки на статус спеціалістів, які знають, як проводити експерименти, а й розумних, здатних навчати та навчатися вирішувати фахові проблеми спочатку теоретично, використовуючи концептуальні технології конструювання та визначення сутності фахових явищ, а потім і практично.

Загальний принцип, який презентується в статті, ми номінуємо терміном “концептуалізація ВФО” як нова освітня стратегічна програма підготовки фахових спеціалістів і, насамперед, учених, викладачів, аспірантів, магістрів і студентів ВНЗ будь-якого профілю. На відміну від стратегії реалізації природничо-наукової парадигми, яка вважається пріоритетною у ВНЗ і лозунгом якої вимога “вимірювати все, що виміряно, і зробити вимірюваним те, що поки не підлягає вимірюванню”, новітня стратегія освіти має інший сенс: “Визначати все, що коректно визначено у фаховій науці, і зробити коректним визначення фахового концепта, який поки що не має коректного визначення”. Для прикладу – попросити фізика будь-якого рангу підготовки дати визначення поняття “енергія” як одного з центральних у фізиці, яка вважається однією з точних наук. Зазначимо при цьому, що зміст відповіді формулою Ейнштейна не відповідає концептуальним стандартам побудови фахових концептів, на що фізики доволі часто заявляють: а більшого нам і не потрібно.

Оскільки об’єктом нашого дослідження є розум і розумові технології, а предметом обрано дидактику як теорію навчання, то для того, щоб навчати розуму та формувати у ВНЗ розумних спеціалістів, потрібно знати, що таке розум.

Розум – це потенційна здатність фахівців відображати як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми, міркування інших, які відображені в наукових текстах, використовуючи чотири основні типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти й математичні знаки, керуючись при цьому положеннями, правилами та законами тих наук, які причетні до розуму та фахового розуміння: психології, логіки, лінгвістики, термінології, концептології, математики і фахової науки.

Вказані у визначенні розуму його складові свідчать про те, що природа розуму досить складна, але з погляду оцінки його сутності в більшості фахівців розум мислиться лише як психологічна категорія. Цей факт досить легко перевірити, поставивши запитання порівняльного типу: розум – це психологічне поняття, чи фізичне, хімічне, анатомічне чи якесь інше? Оскільки у ВНЗ пріоритетною вважається природничо-наукова, мономода-

льна парадигма, відповідь повинна бути однозначною: або те, або інше (“Бритва Оккама”).

Водночас факти щодо розуму, інтелекту тільки як психологічної категорії свідчать про інше. Так, М. Холодна в назвах своїх праць термінологічно зазначає парадокси дослідження психології інтелекту [9] і навіть виражає сумнів щодо інтелекту як психічної реальності [10]. До речі, як і проблема розуміння залишається загадкою для наукової спільноти [2; 3].

Виходячи із зазначеного, висновок про розум та його сутність, природу походження як онтологічної (предмет психології), і як гносеологічної категорії (що існує в наукових текстах завдяки чотирьом типам знаків і номінований нами як текстовізований розум) свідчить про його полімодальну, міждисциплінарну, поліпарадигмальну природу й потребує принципово іншої стратегії дослідження та засобів його формування у ВНЗ.

Другим, похідним від першого і взаємопов’язаним з ним, об’єктом нашого дослідження є розумові технології. Технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [1, с. 529]. Оскільки йдеться про розумові технології, то предикатом “розумові” уточнюється сукупність знань та відомостей тих наук, які мають відношення до розуму, а також їх ППЗ щодо послідовності окремих виробничих (інтелектуальних) операцій у процесі “виробництва” ідей, думок, роздумів, міркувань. Оскільки поняття “розумові технології” є множинним і за змістом вони різні, то в родовій ознаці його (поняття) визначення вводиться термін “види технологій” щодо знань та відомостей тих наук та їх ППЗ, які зазначені у визначенні поняття розуму. При цьому акцент зміщується на операції, види операцій, предметні сфери яких мають місце у названих науках.

Так, оскільки розум є потенційною здатністю відображати думки, роздуми, міркування, а думка, за визначенням Н. Кондакова, – “це результат, продукт процесу мислення у формі судження або поняття, який відображає загальне в масі одиничних речей, фіксує суттєве, закономірне в різноманітті явищ навколишнього середовища” [8, с. 366], то такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо, виконують відповідні функції у створенні суджень, понять як логічних категорій. А в логіці існують власні – логічні операції: визначення поняття, диз’юнкція, кон’юнкція, імплікація та ін.

Лінгвістика та її розділи (лексикологія, граматики, синтаксис та ін.) мають власні правила та операції щодо слів, словосполучень, словотвору, а також їх використання як в усній, так і письмовій формах. Оскільки оволодіння рідною мовою починається досить рано, а потім цілеспрямовано вивчається майже в усіх навчальних закладах, то їх лексичні засоби щодо власного розуму як потенційної здатності відображати свої думки, роздуми, міркування є проблематичними лише в контексті їх (правил, операцій) великої кількості.

Водночас існує більш глобальна проблема для всіх учасників будь-якого рівня освіти, яка зумовлена тим, що три з чотирьох основних типів знаків, а саме: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, вивчають різні науки (лінгвістика, термінологія, концептологія), механізми утворення денотатів зазначених типів знаків різні, правила використання та оперування ними також різні, а зовні три різних типи знаків абсолютно однакові.

Зазначена проблема катастрофічно впливала на становлення теоретико-методологічних основ розвитку термінології як науки, оскільки через зовнішню однаковість знаків-слів і знаків-термінів термінологія спочатку розвивалася переважно лінгвістами, які при визначенні сутності терміна підводили його під клас слів або словосполучень, а не мислили його як окремий тип знаків. Факти пошуку коректного визначення терміна як лінгвістами, так і фахівцями інших наук зафіксовані в кількості пропонуваного визначень сутності терміна (від семи до дев'ятнадцяти).

Зазначимо при цьому, що якщо проблема існує у сфері спеціальної науки, якою є термінологія, то вона ж має місце і в галузі дидактики, і вирішення її здійснюється нами на основі оволодіння знаннями денотативних законів у сфері дидактологістики ВШ, зокрема закону термінологічної та концептуальної інверсії [8] у контексті розуму та розумових технологій. А це означає, що розум та розумові технології, якими повинні володіти спеціалісти будь-яких наук та дисциплін, виконують функції вирішення проблем у сфері не тільки термінології, а й концептології, оскільки знаки-концепти також зовнішньо абсолютно однакові за знаками-словами та знаками-термінами.

Знаки-концепти в наукових текстах мають дві форми існування: згорнену, яка презентована одним знаком-концептом, і розгорнену – у вигляді визначення поняття, тобто дефініції, яка є денотатом позначуваного концепту. І сутність останнього презентується лише одним видом визначення, а саме логічною операцією визначення поняття через найближчий рід та видові відмінності. Існує сім формальних [8, с. 467–468] та шість змістовних правил побудови денотата позначуваного концепта [4, с. 34]. Це означає, що, керуючись знанням зазначених правил, можна досліджувати не тільки певне поняття на предмет його коректності, а й, найголовніше, створювати сутність позначуваного явища, якої не можна досліджувати засобами природничо-наукової парадигми, оскільки сутності як такої в явищах не існує. Вона створюється вченим на основі введення в позначуване поняття фахової парадигми, яка фаховізує сутність денотата концепта до рівня власне фахової категорії.

Таким чином, розумові технології за змістом та операціями виконують різні функції в структурі розуму як міждисциплінарного утворення. Але постає запитання: чи має розум як синергетичне утворення власну функцію, яка б не зводилась до його окремих складових операцій, різних за змістом та функціями?

Відповідь на це запитання визначається зіставленням двох понять: “розумові технології” та “розумні технології”. “Розумові технології” та їх сутність визначаються складовими тих наук, які мають відношення до розуму й презентовані в його визначенні. На відміну від цього, поняття “розумні технології” зміщує акцент на оригінальність результатів цього виду технологій і може бути визначене так.

Розумні технології є видам технологій власне розуму вченого, які здатні створювати сутність ще не існуючих об’єктивно предметів або явищ, але будучи при їх визначенні означеними денотатом концепта, в який (денотат) вводиться фахова парадигма *теоретично*, а потім, в подальшому, можуть бути опредметнені та практично у вигляді нового, об’єктивно існуючого предмета або явища.

Для прикладу можна навести визначення поняття “годинник”. Переважають визначення функціонального (показує час) або атрибутивного типу (механічні, електричні). Але вони не презентують сутності годинника, і всі з цим погоджуються. Для підготовки можна ввести у визначення запитання: а як це?

Годинник є приладом, в якому окремі його елементи перебувають у взаємооднозначному відношенні до певних періодів обертання Землі навколо Сонця (теорія Коперника). Знаючи сутність годинника, можна теоретично створювати сотні нових годинників на якій завгодно атрибутиці, яких до цього не існувало. Єдина вимога – дотримуватися взаємооднозначного відношення.

Теоретико-методичною основою розумних технологій у цьому випадку є тип знаків-концептів, згорнену форму яких та їх функції можна номінувати терміном “мислячий символ” [12, с. 102–106], що є предметом наших подальших досліджень.

До класу “розумних технологій” належать і так звані “мисленнєві експерименти”, наприклад, у фізиці, технологія яких дещо інша і пов’язана переважно з образними уявленнями (“відро” Ньютона, “ліфт” Ейнштейна, його ж “біг за світловою хвилею” та ін.), але мета і результати їх аналогічні.

Варто зазначити, що, на відміну від “розумових технологій”, які виконують функцію створення, користування та контролю певних стандартів якості у ВШ, “розумні технології” реалізують креативну, творчу функцію у сфері підготовки фахових спеціалістів з вищою освітою. І дидактологістика як предмет нашого дослідження об’єднує зазначені технології, але чітко розмежовує їх предметні сфери.

Дидактологістика як вид дидактики суттєво відрізняється від інших видів дидактик предметно. Так, предметною сферою традиційної дидактики є реально існуючі суб’єкти: вчені, викладачі, студенти, зміст професійної діяльності яких у межах ВНЗ пріоритетно регламентується ППЗ природничо-наукової парадигми, оскільки всі вони (суб’єкти дидактики) в тій чи іншій формі проводять або презентують технологію та результати експериментів. І цей факт робить дидактику власне наукою в класичному розу-

мінні, оскільки завдяки реалізації ППЗ природничо-наукової парадигми вони створюють нове, власне наукове, дидактичне знання, яке не перетинається з науковими знаннями інших наук. І такий вид дидактики ми називаємо терміном “онтологічна дидактика”, яка розвивається переважно в науково-дослідних інститутах та галузевих дидактиках інших ВНЗ.

Водночас основними засобами дидактики у будь-яких ВНЗ є наукові тексти фахових дисциплін у вигляді підручників, статей, монографій, зміст яких створюється на пріоритетній основі фахових парадигм за участю природничо-наукової. І тим самим пріоритетним постає інше фахове наукове знання, яким користуються вказані суб’єкти дидактики. Зазначимо при цьому, що в онтологічній дидактиці вони могли бути творцями нового дидактичного наукового знання, а тепер постають як користувачі уже створеним фахівцями інших наук науковим знанням. І такий вид дидактики ми номінуємо терміном “гносеологічна дидактика” (від *gnosis* – знання).

Іншою предметною сферою в дидактологістиці є розум, а також розумові та розумні технології суб’єктів дидактики. При цьому уточнюємо, що між розумом як об’єктом нашого дослідження, зазначеним у назві статті, і розумом як предметною сферою дидактологістики є різні смислові акценти, які змінюють систему координат його інтерпретації. У першому випадку – це пошук відповіді на питання про сутність розуму, тобто “що це таке?”, у другому – яку потрібно мати систему знань, якою повинні оволодіти суб’єкти дидактики, щоб і самим мати професійний розум, і бути професійно розумними спеціалістами, виконувати дидактичні функції викладачів фізики, соціології, юриспруденції тощо.

Відповідь на уточнену предметну сферу дидактологістики подається у вигляді концептуальної програми як результату нашого дослідження. Вона презентується у вигляді глосарію (а не словника) основних критеріїв-концептів, якими повинні володіти суб’єкти дидактики у сфері ВФО будь-якого профілю.

#### 1. Психологічні критерії.

Мислення. Операції мислення. Види мислення. Думки, роздуми, міркування. Розум та розуміння. Пізнавальні психічні процеси у психології (адаптивна функція). Відчуття та сприймання, механізми, види, результати-образи. Пам’ять: процеси, механізми, види. Уява, процеси, види, результати. Теорія відображення в українській психології як панівна парадигма.

#### 2. Логічні критерії.

Логіка. Логічні форми мислення. Елементи логічних форм мислення: суб’єкт, предикат, рід, вид, клас. Поняття, судження, умовиводи. Логічні операції. Визначення поняття. Види визначень. Визначення поняття через найближчий рід та видові відмінності. Логічні закони. Логічний наголос.

#### 3. Лінгвістичні (лексичні) критерії.

Лінгвістика. Лексика. Знак-слово. Референти. Денотати. Чуттєво-образні механізми утворення денотатів знаків-слів. Частини мови. 10 частин мови. Логічна менталінгвістика.

4. Термінологічні критерії.

Термін. Механізми утворення денотатів термінів. Референти денотатів термінів. Термінізація. Термінологія. Види термінів. Фахові терміни. Загальнонаукові терміни. Термінологічний метод аналізу.

5. Концептуальні критерії.

Концепт. Співвідношення термінів “концепт” і “поняття”. Судження як денотат концепта. Референти денотата концепта. Механізми утворення денотата концепта. Термінологічні критерії та стандарти денотата фахового концепта. Згорнена і розгорнена форми денотата концепта. Дефініція – концептоскопічний метод аналізу денотата концепта. Концептуалізація. Концептологія.

6. Логістичні критерії.

Логістика. Співвідношення понять “логіка” і “логістика”. Логістика як мистецтво міркувати і як економічна наука. Мистецтво міркувати. Логістична парадигма. Семантизація логічних форм мислення фаховим змістом. Фахова логістика.

7. Дидактичні критерії.

Дидактика. Види дидактик за предметною основою. Онтологічна дидактика – дидактика як наука. Гносеологічна дидактика – наукове фахове знання як предмет дидактики. Дидактологістика.

8. Дидактологістичні критерії.

Дидактологістика. Денотативна дидактологістика. Види дидактологістик: знакова основа класифікації видів. Лінгводидактологістика. Термінодидактологістика. Концептодидактологістика.

9. Денотативні закони.

Закон як відношення. Сутність законів природничо-наукової парадигми. Сутність законів логістичної парадигми. Закон незворотної експлікації денотатів основних типів знаків у наукових текстах. Інверсія. Закон термінологічної інверсії. Закон концептуальної інверсії. Закон етимологічної інверсії. Зміна системи координат інтерпретації змісту наукових текстів.

10. Фахові науки.

Поняття про універсальні форми змісту мислення (думки). Процес, стан, результат процесу, властивість як елементи УФЗМ (Д). Фахова парадигма. Результати експериментів у природничо-науковій парадигмі – числові факти. Результати інтелектуальних експериментів у логістичній парадигмі: видові терміни, фахові концептуальні стандарти.

11. Парадигми.

Парадигма як панівна теорія у фаховій науці (Т. Кун). Природничо-наукова парадигма. Логістична парадигма. Мономодальна парадигма. Поліномодальна парадигма. Міждисциплінарна парадигма. Синергетивна парадигма.

Зазначимо, що в дидактиці має місце створення подібного глосарію основних її термінів, аналогічного за формою, але поданих у розгорненому вигляді щодо їх змісту (тобто їх визначення або їх характеристика) і є сво-

єрідним видом узагальнення, що сприяє систематизації дидактики та її концептуально-термінологічної цілісності й водночас специфічності її предметної сфери як науки [11].

**Висновки.** Нашу концептуальну програму ми пропонуємо читачам у вигляді домашнього завдання протестувати себе на предмет наявності тих чи інших критеріїв-знань і зробити висновок про власний розум. Рекомендуємо вразливим читачам, які протестували себе і зробили висновки, не поспішати з прийняттям рішення. Життя є чудовим витвором природи.

#### **Список використаної літератури**

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
2. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – Москва : Политиздат, 1985. – 192 с.
3. Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А. А. Яковлева ; сост. В. П. Филатов. – Москва : Политиздат, 1991. – 352 с.
4. Коваленко В. О. Дидактологістика у вищій школі: критерії та стандарти текстівізованого розуму / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 28–35.
5. Коваленко В. О. Теоретико-методичні, логістикометричні та концептоскопічні основи дидактологістики у вищій школі / В. О. Коваленко // Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Додаток 1 до Вип. 35. – Київ : Гносис, 2015. – Т. IX (60). – С. 123–132.
6. Коваленко В. О. Денотативна дидактологістика у вищій школі: зміна філософських пріоритетів / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2015. – № 2. – С. 9–15.
7. Коваленко В. О. Денотативні закони фахового розуму та розуміння у сфері дидактологістики вищої школи / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2015. – № 4. – С. 17–23.
8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – Москва : Наука, 1976. – 720 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
10. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.
11. Фокин Ю. Г. Определение основных терминов дидактики высшей школы / Ю. Г. Фокин. – Москва : НИИВО, 1995. – Вып. 4. – 60 с.
12. Шибанов А. Мыслящий символ / А. Шибанов // Наука и жизнь. – 1973. – № 8. – С. 102–106.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

#### **Коваленко В. А. Концептуальная программа дидактологістики профессионального разума и интеллектуальных технологий в высшей школе**

*В статье рассмотрены разум и интеллектуальные технологии основных субъектов дидактики (учёных, преподавателей и студентов различного уровня образования) в контексте дидактологістики как вида дидактики, целевая установка которой определяется обучением их основам профессионального разума и искусству профессионального размышления. Перечень необходимых для этого знаний подан в виде глоссария, которым презентуется свёрнутое концептами содержание программы.*

**Ключевые слова:** разум, интеллектуальные технологии, дидактологістика, субъекты дидактики, профессиональное размышление.

**Kovalenko V. Conceptual Programme of Didactic Logistics of Professional Mind and Intellectual Technology in Higher School**

*The paper presents mind and intellectual technology of the didactics key players: scholars, lecturers and students of different education levels within the context of didactic logistics as a type of didactics with the goal depending on the preparation and creation of an educational programme and development of professional mind fundamentals and skills of professional reflection with students. The notion of mind is defined as cross-disciplinary, poliparadigm, synergetic formation as opposed to didactics subjects' traditional views of it as a psychological category. Therefore, specialists of most sciences and professions do not consider mind as such that is professionally integral and necessary subject matter of each speciality and profession.*

*This problem needs to be solved in higher education institutions in the first turn, and then in other education institutions. This calls for a relevant programme. And suchlike programme is being developed at Classic Private University. The list of necessary knowledge in this regard is provided in terms of glossary presenting the content of the programme by means of reduced concepts. The subject matter of the concepts is developed by means of logical operations of concept determination only through specifying the closest type and generic differences according to formal and substantial rules of completing the subsumption pattern of professional concept denotation.*

**Key words:** *mind, intellectual technology, didactic logistics, didactics subjects, professional reflection, terms, concepts, conceptual programme.*



УДК 372.881.1:159.9

Ю. І. МАЛИК

викладач

Національний університет харчових технологій, м. Київ

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті розглянуто психологічну складову професійної діяльності викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі в контексті дослідження його комунікативної культури, її впливу на вивчення студентами іноземної мови, а також формування їх загальнолюдської культури. Визначено, які соціально-психологічні особливості учасників комунікативного процесу впливають на ефективність та успішність навчання у вищому навчальному закладі. Проаналізовано, як вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі сприяє формуванню майбутніх конкурентоспроможних фахівців у різних галузях.*

**Ключові слова:** професійна діяльність викладача вищого навчального закладу, комунікативна культура, викладач іноземної мови, комунікація викладача і студентів.

Зміни, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя, в тому числі реформування системи освіти, зумовили підвищення вимог до професійної кваліфікації та майстерності сучасного викладача вищої школи. Свідченням високої кваліфікації викладачів, які відповідають вимогам сьогодення, повинні стати не тільки досконале знання предмета, професійна майстерність, загальна ерудованість, а й високий рівень педагогічної, психологічної та комунікативної культури. Сьогодні в розвинутих державах високо цінують такі людські якості, як комунікабельність, професійна комунікативна компетентність, високий рівень комунікативної культури, володіння якими є запорукою успішності фахівця будь-якої галузі.

Комунікативна культура викладача відіграє важливу роль у його професійній діяльності, оскільки навчання у вищому навчальному закладі є соціально-конструктивним комунікативним процесом. Центральне місце в ньому займає спілкування. А ефективність педагогічного спілкування залежить від рівня комунікативної культури викладача, яку, насамперед, визначають його особистісні якості, соціокультурні та ціннісні орієнтири, а також мотиви його діяльності.

Викладене свідчить, що проблема психологічного аспекту комунікативної культури викладачів вищих навчальних закладів, зокрема її вплив на вивчення студентами іноземної мови, а також формування їх загальнолюдської культури, не була предметом окремого комплексного дослідження і є дуже актуальною.

Дослідження окремих публікацій українських дослідників переконливо свідчать, що помітно зростає науковий інтерес до комунікативних аспектів у галузі педагогічної науки. Загальним питанням комунікативної

культури педагогічних працівників присвятили свої праці такі науковці, як Н. Бутенко, Н. Волкова, О. Дубовська, А. Капська, Л. Карамушка, В. Коломієць та ін. Комунікативну культуру викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах досліджували Н. Бабич, Ф. Бацевич, Б. Головіна, Е. Зарецька, Е. Кульчицька, Л. Островська та ін. Теоретико-методологічні засади педагогічного спілкування розробляли такі вчені, як І. Бех, Т. Піроженко, О. Раєвський, І. Синиця, Г. Чайка, П. Чамата, Т. Чмут та ін. Спілкування як основний і найважливіший вид професійної педагогічної діяльності досліджували В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Мудрик, А. Щербакова та ін. Проблемам психологічної складової педагогічної діяльності присвячено праці Ш. Амонашвілі, О. Мороз, О. Щербакова, В. Юрченко та ін.

**Мета статті** – дослідити психологічну складову професійної діяльності викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі в контексті вивчення його комунікативної культури.

Одним із важливих факторів європейської інтеграції України є володіння молодими фахівцями хоча б однією мовою міжнародного спілкування. За словами Міністра освіти і науки України Л. Гриневич, відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, знання іноземної мови належить до списку ключових компетенцій, які повинен отримати кожен представник суспільства протягом життя [12].

Сьогодення ставить перед українською молоддю принципово нові вимоги, які ґрунтуються на тих змінах, які переживає Україна і світ загалом. Хоча поняття успішності як соціально-культурного феномена сучасного суспільства абсолютно неоднозначне і значною мірою суб'єктивне. Бути успішним для сучасної молодої людини стає модним. Також можна без перебільшення стверджувати, що це поняття досить динамічне. Безсумнівно, одним із факторів, що впливає на успішність людини в різних сферах життя, є її освіченість. Більшість успішних людей розглядають освіту як одну з найважливіших сфер людської діяльності. Реформування в освітній галузі, на думку О. Подольської, передбачає зміну ролі вищої освіти в сучасному суспільстві, але супроводжується двома протилежними тенденціями: з одного боку, зростає цінність освіти серед різних категорій населення, а з іншого – спостерігається зниження її якості [10, с. 7].

Чи не найважливішою складовою успішної сучасної людини є рівень її освіченості, який визначається також ступенем знання іноземної мови. Останнім часом роботодавці до найнеобхідніших умов при прийнятті на роботу зараховують питання щодо рівня комп'ютерної грамотності та знання іноземних мов.

Вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі сприяє формуванню майбутніх конкурентоспроможних фахівців у різних галузях. І викладач, на нашу думку, відіграє найважливішу роль у вивченні студентом іноземної мови. Забезпечуючи результативність процесу навчання, викладач не тільки ділиться зі студентами знаннями, якими сам володіє, а й впливає на формування ціннісно-орієнтованого ставлення студентів до

оволодіння іноземною мовою. У зв'язку з цим завданням викладача іноземної мови також стає привчання студентів до опрацювання довідкової, фахової та художньої літератури, написаної іноземною мовою, а також до реалізації своїх комунікативних намірів.

Одним із важливих факторів успішності навчального процесу у вищому навчальному закладі можна вважати налагодження комунікації між викладачем та студентами, яка сприятиме результативності процесу вивчення іноземної мови. Налагодження взаємин “викладач – студент”, насамперед, відбувається при безпосередньому спілкуванні, через яке здійснюється вплив особистості викладача на особистість студента. Беручи до уваги те, що сьогодні, у час стрімкого розвитку телекомунікаційних технологій, студент може отримати знання з різноманітних інформаційних джерел, викладач меншою мірою здійснює функцію передачі нових знань, а все більше впливає на студента через свої особистісні ціннісні орієнтири. При цьому викладач повинен враховувати особливості його віку, емоційно-психологічного стану, духовного й інтелектуального розвитку, а також загального рівня культури і сформованості взаємин різного виду. Саме тому педагогічна майстерність викладача повинна виявлятися у такому впливі, що сприятиме розвитку особистості студента, оволодінню необхідними для становлення майбутнього фахівця знаннями й уміннями. У зв'язку з цим застосування комунікативних знань, умінь і навичок викладачем набувають ролі професійно вагомих. І в цьому сенсі рівень комунікативної культури викладача визначає ефективність професійно-педагогічного спілкування зі студентами. Потрібно зазначити, що педагогічний вплив повинен здійснюватися з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей студентів, тому рівень комунікативної культури не може бути високим без ґрунтовних знань у галузі психології. Особливості комунікативних зв'язків, які виникають упродовж спільної діяльності викладача і студента, неможливо проаналізувати без системи психологічних знань. Оскільки “психологічні знання, навички та вміння повинні забезпечити викладача вищої школи чіткими уявленнями про закономірності функціонування психіки студента й особливості їх вияву в різних, у тому числі педагогічних, умовах”, а також “не менш глибокі та всебічні знання потрібні педагогу в галузі психології колективу, спілкування, виховання і навчання, професійної діяльності” [1, с. 68].

Ефективне здійснення своєї професійної діяльності вимагає від викладача вищої школи високого рівня його психолого-педагогічної підготовки. Знання психологічних основ викладання іноземної мови, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчального матеріалу, розуміння власного психічного стану і психічного стану студентів, уміння переконувати у важливості вивчення іноземної мови, а також уміння створювати сприятливий для навчання психологічний комфорт – усе це лежить в основі психологічної складової комунікативної культури викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Компетентний у психологічному плані викладач іноземної мови повинен, враховуючи індивідуально-особистісні особливості студента, створити умови для посилення внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови. У зв'язку з цим однією з багатьох цілей викладача іноземної мови є допомога студентам у формуванні стратегії подолання психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови, а також її застосування.

Особливості студентського віку характеризуються спрямуванням у майбутнє. В цей період відбувається початок становлення особистості молоді людини у професійному сенсі, яка ставить перед собою питання щодо майбутньої професійної діяльності. Окреслюється коло інтересів і визначається обсяг необхідних знань для досягнення поставлених цілей. Вважається, що студентський вік є найсприятливішим для навчання та професійної підготовки. У цей час у студентів відбувається формування спеціальних здібностей та навичок, пов'язаних з майбутньою професіоналізацією, а також зміна системи ціннісних орієнтацій. Водночас можна також спостерігати зниження активності студентів у навчальному процесі, і тому викладачеві вищого навчального закладу необхідно адекватно оцінювати всі ці вікові психологічні особливості та сприяти формуванню у студентів відповідального ставлення до навчання, усвідомлюючи його зв'язок з майбутньою професійною діяльністю. Одне з багатьох завдань викладача іноземної мови у вищому навчальному закладі полягає в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти взаємозв'язок необхідності опанування іноземної мови з перспективами успішної професійної діяльності. Ця допомога повинна полягати у формуванні у студентів мотивацій до самостійного навчання, яке, в свою чергу, впливатиме на їх професійне становлення. Беручи до уваги саме цей аспект педагогічної діяльності, дуже важливо, щоб викладачі вищого навчального закладу володіли високим рівнем комунікативної культури.

Особливості комунікативної культури викладача іноземної мови визначаються також рівнем культури мови та мовлення, культури фахового спілкування тощо. Культура мовлення викладачів іноземної мови передбачає наявність умінь змістовно, доцільно та стилістично грамотно висловлювати свої думки, професійно користуватися різними формами мовних засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності. Високий рівень культури мовлення викладача іноземної мови є передумовою ефективності його професійної комунікації, від якої, часом більшою мірою, залежить успішність навчання. Адаже мовлення в педагогічній діяльності вважається основним інструментом навчального і виховного впливу, і саме тому до рівня культури мовлення викладачів мовних дисциплін висувають підвищені вимоги.

У контексті педагогічної діяльності важливу роль також відіграє стиль спілкування викладача і студентів. Поняття стилю педагогічного спілкування включає в себе комунікативні техніки, які використовує викладач у процесі взаємодії зі студентами. На думку багатьох науковців, стиль педагогічного спілкування залежить від особливостей характеру й темпераменту ви-

кладача, рівня його професіоналізму, але насамперед – від рівня його комунікативної культури. Варто зазначити, що стиль та продуктивність педагогічної комунікації залежать від соціально-психологічних особливостей учасників комунікативного процесу та впливають на ефективність та успішність навчання у вищому навчальному закладі.

**Висновки.** У час глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються у світі, коли у кожній державі діють представництва міжнародних корпорацій, знання іноземної мови молодими спеціалістами варто вважати не лише потребою, а вже вимогою сучасного суспільства. І, відповідно, актуалізується питання вивчення іноземної мови у процесі навчання у вищому навчальному закладі та подальшого застосування її у своїй майбутній професії. Вища школа повинна адекватно відповідати на виклики сучасності, необхідні зміни, спираючись на партнерську модель взаємин “вища школа – суспільство – бізнес” [10, с. 4]. Адже одним із показників добробуту суспільства і держави загалом є якісна освіта. І престиж освіти повинен зростати з кожним роком.

Без перебільшення можна стверджувати, що однією з головних вимог до сучасного викладача вищої школи є високий рівень його комунікативної культури, яка, у свою чергу, являє собою складну багатокомпонентну систему, в якій передбачається особистісно орієнтована спрямованість у процесі здійснення професійної діяльності. Комунікабельність, високий рівень педагогічної, психологічної та комунікативної культур є професійно важливими якостями сучасного викладача вищого навчального закладу.

#### **Список використаної літератури**

1. Щербань П. Сутність педагогічної культури / П. Щербань // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 67–72.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – 2-е вид., без змін. – Київ : Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана, 2006. – 383 с.
3. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – Київ : КНЕУ, 2005. – 212 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 527 с.
5. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2004. – 383 с.
6. Мороз О. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи / О. Мороз, В. Юрченко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187–189.
7. Кудіна В. В. Психологія вищої школи. Курс лекцій / В. В. Кудіна, В. І. Юрченко. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 176 с.
8. Захарова Е. Я. Влияние нормативно-ценностных ориентаций педагогов на успешность их деятельности : дис. ... канд. экон. наук / Е. Я. Захарова. – Ленинград, 1989. – 194 с.
9. Опалюк О. М. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування : навч.-метод. посіб. / О. М. Опалюк, Ю. В. Сербалюк. – Кам’янець-Подільський : Медобори, 2004. – 192 с.

10. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской ; [авт. кол.: Е. А. Подольская и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.

11. Малик Ю. Підвищення рівня комунікативної культури державних службовців шляхом вдосконалення культури мовлення / Ю. Малик // Демократичне врядування: наука, освіта, практика : матер. наук.-практ. конф. за міжнар. участю. – Київ, 2009.

12. Англійська мова: не вчити, а саме вивчити. Кроки для популяризації англійської мови в Україні: думки експертів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.radiosvoboda.org/a/27062854.html>.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

**Малык Ю. И. Психологические особенности коммуникативной культуры преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении**

*В статье рассмотрена психологическая составляющая профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении в контексте исследования его коммуникативной культуры, ее влияние на изучение студентами иностранного языка, а также формирование их общечеловеческой культуры. Определено, какие социально-психологические особенности участников коммуникативного процесса влияют на эффективность и успешность обучения в высшем учебном заведении. Проанализировано, как изучение иностранного языка в вузе способствует формированию будущих конкурентоспособных специалистов в разных отраслях.*

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность преподавателя высшего учебного заведения, коммуникативная культура, преподаватель иностранного языка, коммуникация преподавателя и студентов.

**Malyk Y. Psychological Features of Communicative Culture of Foreign Language Teacher in High School**

*The article deals with the psychological component of professional activity of the teacher of foreign language in a high school in the context of their communicative culture, influence on the foreign language study, as well as the formation of overall human culture. There is analyzed how the foreign language learning in high school contributes to the future specialists competitiveness in various fields.*

*One of the main requirements to teachers in a modern high school is a high level of their communicative culture, which in turn is a complex multicomponent system, which provides for student-oriented focus in the professional activity. Communication skills, high level of psychological and communicative culture is professionally important qualities of modern teacher in a high school.*

*The concept of style of pedagogical communication includes communication techniques used by the teacher in the process of interaction with the students. According to many scholars teaching style of communication depends on the particular character and temperament of the teacher, the level of his professionalism, but primarily on the level of his communicative culture.*

*There is determined that the efficiency and success of teaching in a high school depend on the social and psychological characteristics of communication process participants. And one of the many tasks of the foreign language teacher in high school is to help students to understand the necessity to master a foreign language with the prospects of successful professional activity.*

**Key words:** professional activity of a high school teacher, communicative culture, foreign language teacher, teachers and students communication.

УДК 378.14

С. М. РЕЗНІК

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут"

### ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті проаналізовано організацію педагогічного експерименту з розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах інформаційного суспільства. Зазначено, що педагогічний експеримент включав три етапи: констатувальний, формувальний, порівняльний. Наголошено, що результати експерименту продемонстрували, що розроблена психолого-педагогічна програма значно впливає на розвиток лідерського потенціалу студентів вищого технічного навчального закладу.*

**Ключові слова:** лідерський потенціал, педагогічний експеримент, констатувальний, формувальний, контрольний етап педагогічного експерименту.

Важливою проблемою педагогіки вищої школи є дослідно-експериментальна перевірка розроблених методик, технологій, програм, методів, що впроваджують у навчально-виховний процес ВНЗ з метою його вдосконалення. Ефективність педагогічних розробок і доцільність їх використання мають бути доведені за допомогою відповідної організації педагогічного експерименту.

В межах дослідження за фундаментальною тематикою "Розробка методології розвитку лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти в інформаційному суспільстві", що проводить кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. А. Зязюна, було розроблено психолого-педагогічну програму розвитку лідерського потенціалу, ефективність якої перевіряли за допомогою педагогічного експерименту. Розкриття лідерського потенціалу студента дає змогу йому самореалізуватися, мати в майбутньому успішну кар'єру, досягти високого рівня професійної майстерності.

Теоретико-методологічні принципи організації, проведення та обробки результатів педагогічного дослідження розкрито в працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалька, П. Воловика, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, І. Подласого, В. Сидоренка тощо [1; 2; 3; 4; 5].

У дослідженнях проблем лідерства в контексті вищої професійної освіти найбільшу увагу зосереджено на розвитку лідерських якостей у майбутніх керівників (І. Драч, С. Калашнікова, В. Локшин, С. Новікова, О. Романовський, В. Сяляхов та ін.) [6; 7; 8; 9]. Водночас недостатньо дослідженими є питання організації експериментальної роботи з розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах інформаційного суспільства.

Тому *метою статті* є аналіз організації педагогічного експерименту з розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах інформаційного суспільства.

Основним методом педагогічного дослідження, що дає можливість за певних умов цілеспрямовано аналізувати динаміку досліджуваного явища, був експеримент. Робочою гіпотезою проекту є передбачення відносно можливості розвитку лідерських якостей і здібностей студентів на стадії професійної підготовки в університеті на підставі розробки та впровадження педагогічної системи з урахуванням педагогічних інновацій, яка має подолати основне протиріччя сучасної системи освіти – між необхідністю цілеспрямованого формування лідерських якостей у студента та відсутністю цілісної психолого-педагогічної програми такої підготовки. Експеримент проводили в природних умовах навчального процесу протягом 2015–2017 рр.

На початковому етапі дослідно-експериментальної роботи було проведено аналіз рівня розвитку лідерського потенціалу у студентів в умовах традиційної системи організації навчального процесу. Метою констатувального експерименту було визначення структури лідерського потенціалу, рівнів і критеріїв їх фактичної сформованості, аналіз процесу формування лідерського потенціалу протягом навчання студентів у вищому навчальному закладі й визначення основних завдань підвищення його ефективності.

В експерименті взяли участь 417 студентів та 18 викладачів таких факультетів НТУ “ХПІ”: фізико-технічний, технології органічних речовин, машинобудівний, інтегровані технології та хімічна техніка, енергомашинобудівний факультет, а також економічний та соціально-гуманітарних технологій. Методами дослідження були анкетування, спостереження, опитування, психологічного тестування, метод експертних оцінок, самооцінка.

Згідно зі структурними компонентами лідерського потенціалу, було визначено критерії та показники його сформованості: мотиваційний (мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації, усвідомлення значущості розвитку лідерського потенціалу для успішної професійної діяльності); когнітивний (рівень знань теоретичних питань лідерства); особистісно-діяльнісний (організаційні, комунікативні, інтелектуальні вміння, а також здатність до адаптивного управління, емоційний інтелект, морально-етичні якості). Відповідно до структури лідерського потенціалу та критеріїв, було виділено три рівні сформованості лідерського потенціалу студентів.

Завданням проведення подальшого дослідження було визначення необхідності вдосконалення процесу формування лідерського потенціалу у студентів у вищому технічному навчальному закладі. Проведена діагностика дала змогу виявити початковий рівень сформованості лідерського потенціалу.

Аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив передбачення про те, що існуюча система навчання у вищих технічних навчальних закладах недостатньо ефективна у формуванні лідерського потенціалу студентів. Приблизно однакова кількість студентів мають низький



та середній рівень сформованості лідерського потенціалу й тільки близько 20% – високий. Отримані результати визначили необхідність цілеспрямованої роботи з підвищення рівня лідерського потенціалу у студентів вищого технічного навчального закладу.

Наступним етапом дослідження був формувальний експеримент, метою якого були обґрунтування та розробка психолого-педагогічної програми розвитку лідерського потенціалу студентів вищого технічного навчального закладу.

Для перевірки ефективності психолого-педагогічної програми, в якій реалізована сукупність педагогічних умов, технологій і методів цілеспрямованого поетапного формування лідерського потенціалу, її було впроваджено в реальний навчальний процес.

Із цією метою після констатувального експерименту було утворено експериментальну (219 осіб) та контрольну (198 осіб) групи з приблизно однаковим рівнем розвитку лідерського потенціалу (табл.).

Таблиця

**Рівень сформованості лідерського потенціалу у студентів на констатувальному етапі експерименту**

Групи	Рівень сформованості					
	Високий		Середній		Низький	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Експериментальна	44	20,1	91	41,6	84	38,4
Контрольна	41	20,7	82	41,4	75	37,9

На підготовчому етапі формувального експерименту було досліджено рівень розвитку кожного зі складових лідерського потенціалу та комплексне оцінювання рівня розвитку лідерського потенціалу, яке визначали як середнє арифметичне кількісних результатів оцінювання студентів за кожним показником відповідного критерію.

У процесі вирішення проблеми підвищення ефективності формування лідерського потенціалу студентів у вищому технічному навчальному закладі ми акцентували на глибокому засвоєнні, розумінні навчального матеріалу та його практичному застосуванні. Для кожного етапу психолого-педагогічної програми було підготовлено комплекс вправ, практичних ситуацій, ігор. Зміст практичних завдань був спрямований на розвиток кожного компонента структури лідерського потенціалу і відповідав їх характеристиці.

Після проведення формувального експерименту було проведено порівняння результатів навчання в експериментальній та контрольній групах з метою оцінювання ефективності психолого-педагогічної програми, розробленої та реалізованої в навчальному процесі НТУ “ХПІ”. Оцінювання результатів дослідно-експериментальної роботи проводили відповідно до виділених критеріїв і показників з використанням тих самих методів дослідження, що й на констатувальному етапі дослідження.

Ймовірність отриманих даних підтверджується застосуванням взаємодоповнювальних методів дослідження, відповідністю отриманих резуль-

татів теоретичним передбаченням, застосуванням методів математичної обробки результатів.

Розглянемо деякі методи, які були використані в дослідженні. У процесі анкетування та тестування створювали позитивну установку в респондентів, пояснювали цілі опитування, проводили інструктування. В деяких опитуваннях для отримання достовірних результатів студентам не повідомляли справжню мету дослідження, а в процесі їх інструктування обмежувалися більш загальними цілями, наприклад, що стосуються вдосконалення вищої освіти як такої.

Серед методик психологічного тестування використовували: “Методику діагностики мотивації на досягнення успіху” (Т. Елерса), “Опитувальник термінальних цінностей” (І. Сенін), методику “Комунікативні та організаторські схильності (КОС-2)” (В. Синявський, Б. Федорішин), тест на емоційний інтелект “ЭмИн” (Д. Люсін).

Самооцінка впливає на поведінку, професійну діяльність, взаємини людини з іншими людьми, тому цей методами також використали в експерименті. В процесі самооцінки особливу увагу приділяли розумінню студентами змісту й характеристик тих критеріїв, згідно з якими студенти себе оцінювали, а також значень бальних оцінок.

Групові експертні оцінки – це метод, у якому група спеціально відібраних експертів на підставі свого досвіду, знань та інтуїції дає висновок, виражений у кількісній формі щодо досліджуваного педагогічного явища. В нашому дослідженні група експертів оцінювала рівень розвитку лідерського потенціалу у студентів за 3-х бальною шкалою.

Цей метод заснований на твердженні, що колективна думка експертів дає точніший результат, ніж індивідуальна оцінка. Ймовірність експертних оцінок залежить від кількості експертів, індивідуальних особливостей фахівців і компетентності з досліджуваного питання.

В. Черепанов проаналізував способи визначення чисельності експертної групи для педагогічних досліджень. Завданням таких розрахунків є визначення такого необхідного й достатнього числа  $N$  експертів, щоб забезпечувалося “виконання умови: імовірність відхилення колективної оцінки експертів  $g_i^g$  від “істинної оцінки”  $g_i^{uc}$  не менше заданої величини  $\gamma$ , що називається довірливою ймовірністю (або надійністю), з якою визначене значення  $g_i^g$  для  $i$ -го параметра” [5, с. 52]. Чисельність експертної групи визначається за формулою:

$$N_g = \frac{\varphi \cdot d^2}{\Delta Q^2 \cdot (1 - \gamma)},$$

де  $d$  – розмах оцінок ( $d=2$ );  
 $\Delta Q$  – похибка;  
 $\gamma$  – довірна ймовірність (надійність).

За В. Черепановим, значення коефіцієнта  $\varphi$  залежить від величини  $\gamma$ :  $\varphi \in [0,12;0,04]$  для  $\gamma \in [0,5;0,99]$ , а  $\Delta Q$  (похибка) і  $\mathcal{Y}$  (довірлива ймовірність) – величини, що задаються. Якщо прийняти, що  $\Delta Q = 1$  й  $\gamma = 0,9$ , то

$$N_g = \frac{0,1 \cdot 4}{1 \cdot (1 - 0,9)} = 4.$$

Згідно з розрахунками, в експерименті брало участь 4 експерта. При формуванні групи експертів важливим критерієм є їх професійна компетентність.

Одним зі способів оцінювання якості експертів є документальні методи, засновані на тому, що деякі документально підтверджені дані про експерта можуть характеризувати його компетентність. Для цього використовують такі характеристики, як стаж роботи, кількість наукових публікацій, участь у науково-методичних конференціях, симпозіумах, нарадах тощо [5].

Всі експерти, що брали участь в експерименті, не тільки мають значний педагогічний стаж роботи у вищому технічному навчальному закладі, й, що особливо важливо для предмета нашого дослідження, вони викладають у студентів дисципліни психологічного та управлінського циклу. Кожен викладач, який виступив у ролі експерта, має більше десяти публікацій із проблем управлінської підготовки студентів технічного навчального закладу, розробляє навчальну й методичну літературу з управлінських дисциплін та лідерства.

Особисте знайомство й спілкування експертів з іншими вченими, методистами, викладачами, що досліджують аналогічну проблематику, забезпечується, зокрема, регулярною участю в семінарах і конференціях. Регулярне знайомство з новими дослідженнями українських і зарубіжних авторів з проблем лідерства й аналіз наукової, навчальної й періодичної літератури також характерні для наукової й викладацької діяльності експертів.

Усе це, а також позитивне ставлення викладачів до експертизи й розуміння ними принципів використання експертних методів у педагогіці дає змогу стверджувати, що колективне оцінювання експертною групою рівня лідерського потенціалу студентів є досить надійним. Процедура експертного оцінювання передбачала також пояснення цілей і завдань дослідження, докладні інструкції для експертів, оформлення отримувати оцінок за допомогою спеціальних бланків.

Аналіз результатів експерименту показав, що студенти експериментальної групи мають значно вищий рівень сформованості лідерського потенціалу, ніж студенти контрольної групи. Так, в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем розвитку цього утворення збільшилася практично в три рази (приріст 15,7%), на відміну від контрольної (приріст 4,9%). Кількість студентів із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася на 23,4%, а в контрольній – на 10,7%.

**Висновки.** Таким чином, організація педагогічного експерименту з розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах інформаційного суспільства передбачала реалізацію трьох етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. Методами дослідження були анкетування, спостереження, опитування, психологічне тестування, метод експертних оцінок, самооцінка. Результати експерименту продемонстрували, що розроблена психолого-педагогічна програма значно впливає на розвиток лідерського потенціалу студентів вищого технічного навчального закладу.

**Список використаної літератури**

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Воловик П. М. Застосування дисперсійного аналізу в педагогічних дослідженнях / П. М. Воловик // Радянська школа. – 1976. – № 6. – С. 29–37.
3. Гончаренко С. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. Гончаренко, В. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 15–22.
4. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волинські береги, 2013. – 360 с.
5. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – Москва : Педагогика, 1989. – 152 с.
6. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / С. А. Калашнікова. – Київ, 2011. – 36 с.
7. Локшин В. С. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти / В. С. Локшин // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ, 2013. – Вип. 1 (54). – С. 109–120.
8. Резнік С. М. Розвиток інтелектуального лідерства у навчанні і викладанні в умовах трансформаційного суспільства / С. М. Резнік // Модернізація національної системи управління державним розвитком: виклики і перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 16–17 грудн. 2015 р. – Тернопіль : Крок, 2015. – С. 262–264.
9. Романовський О. Г. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства / О. Г. Романовський, Н. В. Серeda // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 20–27.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2017.*

---

**Резнік С. Н. Организация педагогического эксперимента по развитию лидерского потенциала студентов в условиях информационного общества**

*В статье проанализирована организация педагогического эксперимента по развитию лидерского потенциала студентов в условиях информационного общества. Указано, что педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Подчеркнуто, что результаты эксперимента показали, что разработанная психолого-педагогическая программа значительным образом влияет на развитие лидерского потенциала студентов высшего технического учебного заведения.*

**Ключевые слова:** *лидерский потенциал, педагогический эксперимент, констатирующий, формирующий, контрольный этап педагогического эксперимента.*

**Reznik S. Organization of Pedagogic Experiment on Leadership Potential Development in Students within Information Society**

*The article contains the analysis of a pedagogic experiment on leadership potential development in students within information society. 417 students and 18 teachers took part in the experiment. The methods of research were questionnaire polls, observation, sample interviews, testing, expert estimations method, and self-evaluation.*

*At the initial stage of the experiment there was performed the analysis of the level of leadership potential development in students under conditions of traditional system of the study process organization. The results analysis of the stating experiment proved the assumption that the present system of training at higher education establishments is not effective enough in students' leadership potential formation.*

*The following stage in the research was the formal experiment whose aim was to substantiate, develop, and verify a psychological-and-pedagogic program of leadership potential development in students of a technical higher education establishment. The program was introduced into the training process for students of the experimental group, while students in the reference group were trained by traditional methodology.*

*After the experiment was over, the students in the experimental group displayed a considerably higher level of leadership potential formation than those in the reference group. Thus, in the experimental group the number of students with a high level of the mentioned factor's formation has changed approximately by one-third (15.7% growth) than that in the reference group (4.9% growth). The number of students with low level of the viewed factor formation has decreased in the experimental group by 23.4%, while in the reference group by 10.7%. The results of the comparative experiment have demonstrated that the developed psychological-and-pedagogic program considerably influences the development of leadership potentials in students of a technical higher education establishment.*

**Key words:** *leadership potential, pedagogic experiment, formation, check stage of a pedagogic experiment.*

УДК 378:091.214:796.012

**Н. С. СЕРГАТА**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
Класичний приватний університет

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З БІОМЕХАНІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті визначено місце знань з біомеханіки в сучасній системі професійної освіти. Проаналізовано зміст навчальної дисципліни “Біомеханіка” у вищих навчальних закладах. Наведено програму дисципліни “Біомеханіка”, яку вивчають студенти Інституту здоров’я, спорту і туризму Класичного приватного університету м. Запоріжжя.*

**Ключові слова:** біомеханіка, професійна підготовка, майбутні учителі фізичної культури.

Одним із основних напрямів змісту освіти в підготовці спеціалістів фізичного виховання та спорту є широке використання сучасних знань циклу підготовки за спеціальністю. Розділи останнього повинні враховувати сучасні тенденції розвитку суспільства, фізичного виховання та спорту. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки повинен бути обов’язковою складовою професійної підготовки на всіх етапах фізкультурної освіти. Важливими умовами реалізації завдань сучасної системи професійної підготовки вчителя фізичної культури є:

- наукове обґрунтування змісту діагностичних методик, оцінки якості підготовки та перепідготовки спеціалістів у системі фізкультурної освіти;
- пошук оптимальних структур освітніх програм для навчальних закладів різних рівнів акредитації;
- розробка прогресивних технологій навчання та методик їх запровадження;
- розробка науково-методичних рекомендацій оцінки й самооцінки результатів роботи педагогів;
- прогнозування розвитку навчальних, виховних, спортивних закладів відповідно до акредитаційно-ліцензійних і демографічних вимог регіону [16].

Пошук сучасних оптимальних шляхів підготовки висококваліфікованих фахівців з достатнім рівнем конкурентоспроможності на ринку праці є основною проблемою сучасної системи вищої освіти.

До видів професійних знань, які повинен опанувати майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, Л. П. Сущенко [15] зараховує філософські, методологічні, історичні, теоретичні, технологічні, валеологічні й управлінські. Дотримуючись вищезазначених видів професійних знань, з метою аналізу сучасної системи підготовки фахівців з фізичного виховання ми провели аналіз діючого навчального плану, за яким здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями 014 – Середня освіта (Фізичне вихо-

вання), 017 – Фізична культура і спорт, 227 – Фізична реабілітація, 014 – Середня освіта (Здоров'я людини) в Інституті здоров'я, спорту і туризму Класичного приватного університету м. Запоріжжя, на кафедрі теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання.

Навчальні дисципліни розподілені на чотири цикли: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл професійної та практичної підготовки, цикл психолого-педагогічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки. Філософське знання забезпечується наявністю в навчальному плані вищого навчального закладу циклу світоглядних дисциплін, до яких належать: філософія, політологія, релігієзнавство, історія України, українознавство та ін. Методологічне знання забезпечується вивченням циклу фундаментальних дисциплін, до якого входить медико-біологічний блок, а в нашому випадку – цикл природничо-наукової підготовки: анатомія, біомеханіка, біохімія, фізіологія, гігієна, основи екології, спортивна медицина. Історичне знання забезпечується наявністю у навчальному плані циклу дисциплін, які вивчають історію фізичної культури. Теоретичне знання забезпечується наявністю у навчальному плані циклу дисциплін, які вивчають теорію фізичної культури, до якого належать: вступ до спеціальності, теорія і методика фізичного виховання, спортивно-педагогічне удосконалення та ін. Технологічне знання забезпечується наявністю в навчальному плані циклу психолого-педагогічних дисциплін, до якого належать: загальна психологія, вікова психологія, психологія спорту, теорія виховання, а також циклу спеціально-практичних дисциплін, до якого віднесено: гімнастику і методику викладання, рухові ігри і методику викладання, плавання з методикою викладання та ін. Валеологічне знання забезпечується наявністю у навчальному плані циклу дисциплін, які спрямовані на формування здорового способу життя, до яких належать: основи валеології, спортивна медицина, гігієна, лікувальна фізкультура. Отже, навчальна дисципліна “Біомеханіка” належить до дисциплін природничо-наукового циклу та методологічного виду професійних знань.

Українські вчені В. Ф. Костюченко, О. В. Мінаєв, Є. Ф. Орехов, В. С. Степанов, вивчивши та узагальнивши навчальні плани різних країн, виділяють такі основні блоки дисциплін:

- науки біологічні та природничі;
- науки про виховання та викладання;
- науки суспільні та гуманітарні;
- курси за вибором [7].

У вищезгаданому дослідженні було проведено аналіз навчальних планів 60 країн Європи та запропоновано уніфіковану “європейську модель” навчальних планів для професійної освіти у сфері фізичної культури. Треба зазначити, що біомеханіка в розподілі займає 4 місце й викладається у 73% європейських вишів, статистика на 5 місці (58%); біометрія перебуває на 7 місці (42%) [7]. Як бачимо, біомеханічні знання є важливою скла-

довою в структурі сучасної системи європейської фізкультурної педагогічної освіти.

**Мета статті** – визначити місце біомеханічних знань у сучасній системі професійної освіти та проаналізувати зміст навчальної дисципліни “Біомеханіка”.

Біомеханіка – це наука, що вивчає рухові можливості і рухову діяльність людини і тварин. Крім цього, користуючись методами теоретичної і прикладної механіки, вона досліджує механічні властивості тканин, органів і систем живого організму та вивчає механічні явища, що супроводжують процеси життєдіяльності, рухові можливості і рухову діяльність. На основі цих досліджень можуть бути складені біомеханічні характеристики органів і систем організму, знання яких є найважливішою передумовою для вивчення процесів регуляції. Облік біомеханічних характеристик дає можливість робити припущення про структуру систем, які керують фізіологічними функціями.

До сьогодні основні дослідження в галузі біомеханіки були пов’язані з вивченням рухів людей і тварин. Однак сфера застосування цієї науки прогресивно розширюється і на сьогодні вона включає в себе також вивчення дихальної системи, системи кровообігу, спеціалізованих рецепторів тощо. Особливо плідно застосовується класична механіка твердого тіла у вивченні рухів людини. Часто під біомеханікою розуміють саме цей її додаток. При вивченні рухів біомеханіка використовує дані антропометрії, анатомії, фізіології нервової і м’язової систем та інших біологічних дисциплін. Тому часто в біомеханіку опорно-рухової системи включають функціональну анатомію, а іноді й фізіологію нервово-м’язової системи, називаючи це об’єднання кінезіологією.

Визначивши місце біомеханічних знань у сучасній системі професійної освіти, ми звернулися до визначення змісту навчальної дисципліни “Біомеханіка”. Нами проаналізовано навчально-методичні розробки фахівців з біомеханіки для студентів, які навчаються за спеціальністю “Фізичне виховання”.

Як самостійна навчальна дисципліна, яку традиційно викладали в інститутах фізичного виховання і на відповідних факультетах педагогічних вишів, біомеханіка з’явилася в 50–60-х рр. минулого століття [2]. У наступні роки спостерігався стрімкий розвиток біомеханіки: вона стає не тільки теоретичною, фундаментальною наукою, але й суттєво впливає на різні галузі людської діяльності. У 80-ті рр. актуальним стає новий напрям у галузі вивчення рухів людини – “дидактична біомеханіка”, який допомагає узагальнити досвід викладання рухів у різних галузях професійної діяльності та створити методологію ефективної побудови педагогічного процесу [6].

Ми проаналізували навчально-методичні розробки фахівців із біомеханіки 80-х рр. минулого століття та виявили такі типові завдання курсу “Основи біомеханіки”:

1) ознайомити студентів із біомеханічними основами техніки рухових дій і тактики рухової діяльності;



2) навчити теоретичним знанням і практичним навичкам, що необхідні для науково обґрунтованого планування селекції, тренування та реалізації діяльності у фізичному вихованні та спорті.

Програмний матеріал курсу “Основи біомеханіки” складався з двох розділів: загальна і часткова біомеханіка [3; 4; 5; 6; 9; 12; 14].

До першого розділу входили теми, що розкривали предмет, завдання, зміст біомеханіки, основи функціонального і системно-структурного підходу до аналізу складних систем; надавали біомеханічну характеристику рухового апарату людини; розглядали методи досліджень, які використовуються у біомеханіці, біомеханічні основи техніко-тактичної майстерності, біомеханіку рухових якостей і вікові особливості рухової діяльності.

Матеріал другого розділу знайомить студентів із біомеханічними основами фізичних вправ, які включено до шкільної програми з фізичного виховання (легка атлетика, спортивні ігри, плавання, гімнастика).

У 90-х рр. ХХ ст. у КДІФВС вводиться дисципліна “Кінезіологія”, метою якої було ефективно забезпечення спеціальної професійно-педагогічної підготовки студентів, формування теоретичних знань і практичних навичок з навчання руховим діям і фізичним вправам різного контингенту населення [8].

Навчальна дисципліна “Кінезіологія” складається з системи знань, теорії і методики навчання руховим діям у масовій фізичній культурі та спорті вищих досягнень. Вона складається з трьох основних частин: “Біомеханічні вимірювання”, “Біомеханічний аналіз”, “Дидактика рухових дій”.

“Біомеханічні вимірювання” – перша частина дисципліни – забезпечує вирішення завдань щодо викладання студентам знань методології вимірювання фізичних величин, що об’єктивно характеризують параметри рухової функції людини, формування практичних навичок самостійного використання аналітичних та інструментальних методів вимірювання у фізичному вихованні та спорті.

“Біомеханічний аналіз” – друга частина дисципліни – дає змогу студентам отримати знання, що необхідні для самостійного біомеханічного аналізу рухів людини, об’єктивної оцінки результатів вимірювань і фізичних величин, що їх характеризують, а також для ефективного використання цих даних у практиці фізичної культури і спорту.

“Дидактика рухових дій” – третя частина дисципліни – забезпечує набуття студентами теоретичних знань, практичних навичок і вмінь самостійної педагогічної діяльності як викладача, так і тренера в галузі фізичної культури та спорту. Студенти після засвоєння цієї частини навчальної дисципліни повинні навчитися самостійно вирішувати завдання фізичного виховання за допомогою фізичних вправ, викладати фізичні вправи, використовуючи їх як ефективні засоби розвитку, навчання й фізичного удосконалення. При цьому вони засвоюють теорію навчання руховим діям (дидактику), методи навчання та педагогічного контролю.

Розвиток у 90-х рр. ХХ ст. персональних ЕОМ і відеотехніки додав нового імпульсу вдосконаленню засобів автоматизації управління тренувальним процесом. До цього часу в біомеханіці вже був накопичений великий досвід аналізу рухів людини в спорті. Впровадження в практику спорту передових досягнень біомеханіки привело до зміни методології досліджень, що виявилось в більшій комп'ютеризації на всіх рівнях [10]. У 2000 р. І. В. Хмельницькою було представлено перший методичний посібник “Біомеханічний відеокомп'ютерний аналіз спортивних рухів” [17]. Матеріал посібника присвячений впровадженню в навчальний процес інститутів фізичної культури, факультетів фізичного виховання педагогічних інститутів та університетів сучасних комп'ютерних технологій. Відеокомп'ютерний біомеханічний аналіз дає змогу одержати в реальному часі спортивного тренування багато кінематичних і динамічних характеристик технічної майстерності спортсменів.

Аналіз методичного посібника “Біомеханіка” [1] Національного університету фізичного виховання і спорту України дав змогу визначити зміст дисципліни, який розкриває такі теми: “Предмет, завдання і методи біомеханіки”, “Тіло людини як біомеханічна система”, “Спортивно-технічна майстерність”, “Вимірювання біокінематичних характеристик”, “Вимірювання біостатичних характеристик”, “Вимірювання біодинамічних характеристик”.

У навчально-методичному посібнику “Біомеханіка фізичних вправ” [16] Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького виділяються такі основні напрями викладання цієї дисципліни: “Загальна біомеханіка” та “Біомеханіка фізичних вправ”. У першому розділі розкриваються такі теми: “Предмет біомеханіки, практичне застосування, основні етапи розвитку”, “Опорно-руховий апарат людини як біомеханічна система”, “Біомеханічні характеристики рухів людини”, “Біомеханіка рухових якостей”, “Системи рухів у фізичних вправах і їх структура”, “Фізичні вправи як керовані системи”. До другого розділу входять такі теми: “Біомеханіка гімнастичних вправ”, “Біодинаміка легкоатлетичних переміщень”, “Біодинаміка пересування на лижах”, “Біодинаміка плавання”, “Біодинаміка спортивних ігор”.

Аналіз викладання біомеханіки у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова неможливий без загальної характеристики типової навчальної програми з інтегрованого курсу “Медико-біологічні основи фізичного виховання та спорту” (галузь знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини”, напрям підготовки 6.010201 “Фізичне виховання”) [13].

Сучасні умови перебудови вищої педагогічної школи вимагають перегляду змісту і методики підготовки високоосвічених спеціалістів у галузі фізичного виховання та спорту. Одне з провідних місць в цьому процесі належить інтегрованому курсу “Медико-біологічні основи фізичного виховання та спорту”, який складається з таких модулів:

- 1) “Основи медичних знань”, I курс;

- 2) “Загальна гігієна та гігієна фізичних вправ”, I курс;
- 3) “Біомеханіка”, I курс;
- 4) “Медико-біологічний контроль у ФВ”, IV курс.

Завдання цього курсу: дати студентам, майбутнім педагогам, тренерам відомості про: оперативну оцінку за загальноприйнятими ознаками стану хворого або потерпілого, визначення необхідного обсягу долікарської медичної допомоги та її надання з метою попередження можливих ускладнень або летального наслідку; профільні методики визначення гігієнічного стану; гігієнічні норми, вимоги, правила; набуття студентами відповідних теоретичних знань і практичних навичок, за допомогою яких можна оцінити стан здоров'я, рівень фізичного розвитку та функціонального стану широкого контингенту людей, які займаються фізичною культурою та спортом; закономірності виявлення рухової функції людини, основи теорії біомеханічних вимірювань, біомеханічного аналізу та дидактики рухових дій; використання теоретичних знань в галузі медико-біологічного контролю при побудові педагогічних програм навчання з удосконалення рухових дій [13].

Цей курс, на думку авторів, повинен стати базовим також для розуміння питань психології, валеології, основ безпеки життєдіяльності, теорії та методики фізичного виховання, теорії та методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін. Ця програма визначає основний зміст і структуру інтегрованого курсу. Вона відповідає кваліфікаційній характеристиці базової підготовки і новим тенденціям в освіті. На основі цієї програми викладач розробляє робочу програму. На його розсуд визначається кількість годин на окремі теми курсу та число лабораторних і лекційних занять.

Одне з головних завдань інтегрованого курсу “Медико-біологічні основи фізичного виховання та спорту” полягає в тому, щоб навчити майбутнього вчителя фізичної культури, тренера інтегрувати знання, отримані з суміжних курсів спортивно-педагогічних дисциплін, знаходити шляхи реалізації цих знань у практичній діяльності. Навчальна робота з курсу здійснюється у формі лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять. На лекціях викладаються найважливіші, ключові питання теорії. Вивчення дисциплін курсу не обмежується лише засвоєнням величезного теоретичного матеріалу. Воно також спрямоване на формування певних практичних навичок. Засвоївши їх, студенти знайомляться з біомеханічними, анатоμο-фізіологічними методами аналізу рухів і положень тіла в просторі, що дає їм змогу самостійно проводити дослідження роботи рухового апарату в різних видах спортивної діяльності, усвідомлюючи взаємозв'язок із функціями всіх органів і систем людини, з біомеханічною класифікацією опорно-рухового апарату тіла людини. Практичним наслідком такого підходу може бути внесення майбутніми вчителями фізичного виховання, тренерами змін до техніки виконання рухів, спрямованих на підвищення їх ефективності, економічності, та попередження травматичних ушкоджень, для цілеспрямованого використання фізичних і спортивних вправ як засо-

бу корекції будови та соматичного здоров'я людини, їх фізичному вдосконаленню, моделюванню та прогнозуванню розвитку функціонального стану, фізичної підготовленості, резервних можливостей організму людини, досягнення вищих спортивних результатів.

Біомеханіка належить до третього модуля та включає два власних змістових модулі: “Основи біомеханіки і біостатичний аналіз” та “Біокінематика та біоенергетика рухових дій”. До першого змістового модуля входять такі теми: “Вступ до біомеханіки. Класифікація біомеханічних характеристик”, “Біомеханічна класифікація ОРА тіла людини”, “Біостатика тіла людини”. Другий змістовий модуль складається з таких тем: “Різновиди рухових дій. Закони рухів”, “Біокінематичний аналіз рухів тіла людини”, “Біодинамічний аналіз рухів тіла людини”, “Механічна робота та збереження енергії при локомоціях”.

У Класичному приватному університеті дисципліна “Біомеханіка” складається з 2-х змістових модулів. До першого входять такі теми: “Топографія тіла людини”, “Руховий апарат людини як біомеханічна система”, “Основи біомеханічного контролю” та “Біомеханічні основи рухових якостей”. Другий змістовий модуль складається з таких тем: “Диференційна біомеханіка”, “Часткова біомеханіка” та “Медична біомеханіка”.

Біомеханіка в циклі наук освітньо-професійної програми напряму вищої освіти за спеціальностями 014 – Середня освіта (Фізичне виховання), 017 – Фізична культура і спорт, 227 – Фізична реабілітація, 014 – Середня освіта (Здоров'я людини) є основою для опанування дисциплінами спортивно-педагогічного циклу і забезпечує природничо-наукову підготовку студентів, необхідну для формування професійних умінь та навичок.

**Висновки.** Принципово нова політична, економічна й соціальна ситуація, яка склалася в Україні, її прагнення приєднатися до Болонського процесу з метою інтеграції студентської молоді, викладачів вищих навчальних закладів і вчителів фізичної культури до європейського простору потребує переосмислення змісту, функцій і завдань організації навчального процесу на основі використання кредитно-модульної технології навчання під час професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах.

Практичне засвоєння студентами навчального матеріалу дисципліни “Біомеханіка” передбачає перспективу підготовки студентів за додатковими спеціальностями і спеціалізаціями та вивчення відповідних курсів за обраним напрямком. Насамперед, це стосується підготовки студентів за такими додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, як фізичне виховання, фізична реабілітація та спортивно-тренерська робота.

Розглянуті науково-методичні розробки відіграли значну роль у розвитку біомеханічної освіченості студентів. Проте практика викладання біологічних дисциплін вимагає розробки нової за змістом і обсягом навчальної програми, яка б містила не лише сучасні знання з кінезіології, а й відповідала вимогам суспільства щодо фізичної культури.

Навчальні плани, за якими здійснюється підготовка в українських ВНЗ, вимагають суттєвого перегляду принципів створення, підготовки майбутніх фахівців фізичної культури з урахуванням досвіду зарубіжних країн. У подальшій роботі планується вивчення досвіду викладання біомеханіки в зарубіжних країнах.

#### Список використаної літератури

1. Біомеханіка : метод. посіб. для студ. спортивного фак-ту / А. М. Лапутін, В. В. Гамалій, Т. О. Хабінець, В. О. Кашуба. – Київ, 2000. – 54 с.
2. Біомеханіка спорту / за заг. ред. А. М. Лапутіна. – Київ : Олімпійська література, 2001. – 319 с.
3. Бранков Г. Основы биомеханики / Г. Бранков. – Москва : Мир, 1981. – 25 с.
4. Бріжатиї О. В. Біомеханіка: модульна система навчання : навч. посіб. для фак-в фізичного виховання пед. ін-в та пед. ун-в / О. В. Бріжатиї. – Суми : ВВП “Мрія 1” ЛТД, 1997. – 64 с.
5. Глазер Р. Очерк основ биомеханики / Р. Глайзер ; [пер. с нем. Ю. С. Левика ; под ред. С. А. Регирера]. – Москва : Мир, 1988. – 128 с.
6. Донской Д. Д. Методика биомеханического обоснования строения спортивного действия / Д. Д. Донской. – Москва : ГЦОЛИФК, 1989. – 32 с.
7. Костюченко В. Ф. Государственные стандарты высшего образования в области физической культуры и спорта третьего поколения: какими им быть? / В. Ф. Костюченко, А. В. Минаев, Е. Ф. Орехов, В. С. Степанов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 12. – С. 2–17.
8. Кинезиология : программа для студ. ин-тов физической культуры / А. Н. Лапутин. – Киев, 1991. – 20 с.
9. Лапутин А. Н. Обучение спортивным движениям / А. Н. Лапутин. – Киев : Здоров'я, 1986. – 336 с.
10. Лапутин А. Н. Олимпийскому спорту – высокие технологии / А. Н. Лапутин, В. И. Бобровник. – Киев : Знання, 1999. – 164 с.
11. Лапутин А. Н. Современные проблемы совершенствования технического мастерства спортсменов в олимпийском и профессиональном спорте / А. Н. Лапутин, Н. А. Носко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2002. – № 4. – С. 3–17.
12. Лапутин А. Н. Биомеханика физических упражнений / А. Н. Лапутин, В. Е. Хапко. – Киев : Радянська школа, 1989. – 135 с.
13. Навчально-методичний комплекс з напрямку підготовки 0102 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини, зі спеціальності 6.010201 Фізичне виховання / за заг. ред. О. В. Тимошенка. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 242 с.
14. Погрібний А. С. Біомеханіка фізичних вправ : навч.-метод. посіб. / А. С. Погрібний. – Черкаси, 2005. – 104 с.
15. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.
16. Хмельницька І. В. Біомеханічний комп'ютерний аналіз спортивних рухів : метод. посіб. для вузів фізичного виховання та спорту / І. В. Хмельницька. – Київ : Наук. світ, 2005. – 56 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

**Сергатая Н. С. Характеристика учебных программ по биомеханике в высших учебных заведениях**

*В статье определено место знаний по биомеханике в современной системе профессионального образования. Проанализировано содержание учебной дисциплины “Биомеханика” в высших учебных заведениях. Приведена программа по дисциплине “Биомеханика”, которую изучают студенты Института здоровья, спорта и туризма Классического частного университета г. Запорожья.*

**Ключевые слова:** биомеханика, профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры.

**Serhata N. Characteristics of Curriculums on Biomechanics in Higher Educational Institutions**

*In the article the location of knowledge is determined from biomechanics in the modern system of trade education. Maintenance of educational discipline of “Biomechanics of PE and sport” is analyzed in higher educational establishments. The following program of discipline “Biomechanics” which students learn Institutes of Health, Sport and Tourism in Classical Private University. Zaporozhe.*

*One of the main educational content in training specialists in physical education and sport is the widespread use of modern knowledge in specialty training cycle. Sections of this cycle should take into account current trends in society, physical education and sport. The cycle of humanitarian and socio-economic training should be an integral part of training at all stages of physical education. Discipline “Biomechanics” refers to a cycle of disciplines of science and methodological cycle type of professional expertise.*

*In the above mentioned study analyzed the curricula of 60 European countries and proposed a unified “European model” curriculum for professional education in physical education. As you can see, biomechanical knowledge is an important component in the structure of European modern physical education teacher. The scientific-methodical played a significant role in the development of biomechanical education students. However, the practice of teaching biological sciences requires the development of new content and scope of the curriculum, which would contain only the latest knowledge in kinesiology, but also meet the demands of society on physical training.*

*Purpose – to determine the location of biomechanical knowledge in the modern system of vocational education and analyze the content of the discipline “Biomechanics”.*

**Key words:** biomechanical, professional training, future physical training teachers.

С. В. ЧЕРКАШИН

кандидат філологічних наук, доцент, докторант  
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

**РОЛЬ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ  
В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВИСОКОЇ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ  
В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
НІМЕЧЧИНИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ**

*У статті розглянуто роль дидактики вищої школи у вирішенні проблеми впровадження загальноєвропейських стандартів якості в систему вищої освіти Німеччини. На основі короткого огляду досліджень німецьких фахівців зроблено висновок про те, що впровадження європейських стандартів якості в межах Болонського процесу не здатне автоматично забезпечити якість викладання й дослідницької діяльності у вузах Німеччини. Зазначено, що в умовах перетворення вищої освіти в "обов'язкову", а також на тлі стрімкого зростання чисельності студентів і скорочення державного фінансування вишів поспішне впровадження єдиних освітніх стандартів приховує в собі небезпеку втрати якості викладання. Наголошено на необхідності розвитку нових освітніх технологій та їх широкого застосування у сфері вищої освіти Німеччини з метою формування в студентів нових ключових компетенцій, умінь і навичок самостійного пошуку знань і самоосвіти, які дадуть їм змогу підвищити свою конкурентоспроможність на сучасному глобальному ринку праці.*

**Ключові слова:** недофінансування державних вишів, маркетингізація освіти, розвиток сучасних ключових компетенцій, дидактика вищої школи, стандартизація вищої освіти.

Однією з актуальних тем дискусій, які наразі тривають не тільки в Німеччині, а й у інших європейських країнах, є реформування системи вищої школи. Захисники й супротивники реформ одноставні в тому, що європейські виші змушені змінюватися під тиском стрімкої зміни загальних умов їх існування. Варто назвати три основні причини, які підсилили зовнішній тиск на виші Німеччини й вимагають від них проведення радикальних реформ: 1) збільшення кількості студентів; 2) тривале недофінансування державних вузів; 3) посилення інтернаціоналізації й стандартизації європейської системи вищої освіти під час так званого Болонського процесу. У вузах тривають дискусії щодо розробки заходів, здатних вирішити проблеми, що виникли.

Із середини ХХ ст. у всесвітніх масштабах відбувається експансія вищої школи, яка є проявом глобалізації, що торкнулася всіх сфер життя сучасного суспільства. Одним із проявів цих процесів є повсюдне зростання чисельності студентів у третинній області. Вже на початку ХХІ ст. відбулося надзвичайне прискорення цього процесу, що простежується в усіх країнах ОЕСР із початку 90-х рр. Суть процесу освітньої експансії полягає в тому, що в європейських вишах тенденція перетворення університетів із елітних установ в установи масової освіти в умовах максимального обме-

ження державного фінансування вузів стає все помітнішою. Загальне обов'язкове навчання в школі без перебільшення можна вважати досягненням ХІХ ст. Аналогічним досягненням у ХХІ ст., очевидно, стане “загальна обов'язкова вища освіта”. Дипломи, отримані в третинній системі освіти, стануть в умовах інформаційного суспільства “вхідними квитками” в майже гарантоване трудове життя.

На цьому загальному тлі треба звернутися до проблеми дидактики вищої школи, яка становить певний інтерес для соціологів і педагогів. Не є таємницею той факт, що дидактика вищої школи не користується серед учених і фахівців досить великою повагою й часто сприймається ними як “необхідне зло”. Це стосується, загалом, тих університетів, що заявляють про себе як про прихильників кредо Вільгельма фон Гумбольдта: “Єдність дослідження й навчання”. Пріоритетом у цих університетах є дослідження, тому висловлюють розповсюджену в університетському середовищі думку, що гарні дослідники є автоматично гарними викладачами, не володіючи особливою кваліфікацією в галузі дидактики вищої школи.

Про необхідність розробки нової сучасної дидактики вищої школи, підвищення методичної й дидактичної компетенції викладачів і реалізацію базового принципу німецьких університетів “навчання через дослідження” у зв'язку з перетворенням університетів у масові навчальні заклади, посилення процесу інтернаціоналізації сфери вищої освіти, інтенсифікацію профілювання університетів і стандартизацію вищої освіти під впливом Болонського процесу зазначено в працях Б. Берендт, В. Д. Веблера, К. Гана, Л. Губера, К. О. Еделя, Д. Квайса, М. Когана, Д. Мюллер-Бьоліха, М. Мюрмана та ін. Проблеми хронічного недофінансування вузів, їх подолання через маркетизацію їх діяльності, фінансову автономізацію, впровадження індикаторів ефективності роботи вишів не виключають, а навпаки – удосконалюють дидактику вищої школи та роблять її актуальнішою, на що вказують дослідження Р. Крекеля, І. Лишки, Я. Ольберца, П. Пастернака.

**Мета статті** полягає в аналізі ситуації, що склалася в системі вищої освіти ФРН у зв'язку з інтенсифікацією освітньою експансією в університетах і спеціальних вищих навчальних закладах Німеччини, інтенсивною профілізацією навчальних закладів, диверсифікацією потоків абітурієнтів та інтернаціоналізацією сфери вищої освіти. Усі ці процеси ставлять перед дидактикою вищої школи Німеччини більш складні завдання, вирішення яких забезпечить конкурентоспроможність німецьких вишів і, зокрема, університетів на європейському й світовому ринку освітніх послуг в умовах скорочення державного фінансування вишів і маркетизації їх освітньої діяльності. Узагальнення німецького досвіду в цій сфері, на нашу думку, становить інтерес для фахівців, що розглядають питання інтеграції системи вищої освіти України в європейський освітній простір.

Освітня експансія в Німеччині, що спостерігається в країні із середини ХХ ст. і до сьогодні, підсилила інтенсивність спроб перенаправляти частину постійно зростаючого потоку студентів у спеціальні вищі навчальні



заклади за допомогою диференціації системи вищої освіти. Первинним завданням німецьких вищих спеціальних навчальних закладів є, як відомо, не проведення досліджень, а навчання висококваліфікованих фахівців для сфери менеджменту, банківської справи, соціальної сфери тощо. Але й дотепер, як зазначають Гершель і Крекель [5], цей процес диференціації сприймають як периферійне явище. Більшість студентів німецьких університетів, як правило, не прагне до університетської викладацької або наукової кар'єри, а вибирає сферу бізнесу або прикладних досліджень за межами університетів. Випускники вишів надають перевагу отриманню академічного ступеня магістра, а бакалавріат сприймають як проміжну мету університетського навчання.

Підготовка магістрів висуває додаткові вимоги до рівня кваліфікації університетських викладачів, які здійснюють процес викладання й забезпечують його якість в університетах. Оцінка якості університетського викладання в німецьких вишах, на думку експертів, повинна враховувати три аспекти діяльності університету. По-перше, парадигмою сучасного розвитку університетської освіти є ринкова орієнтація вишів. По-друге, більш раціональною й альтернативною парадигмою розвитку університетів може бути орієнтація на реальну автономію науки. По-третє, орієнтація на автономію науки не виключає розробку нової дидактики вищої школи.

Для постановки діагнозу стану актуальної парадигми розвитку університетської освіти в контексті проведених реформ варто взяти до уваги інтенсивну критику, що звучить на адресу університетів протягом останніх років. Обвинувачення на адресу системи вищої освіти з боку держави й бізнесу в більшості випадків стосуються недостатньої орієнтації вишів на ринок і конкурентну боротьбу. Німецькі університети сприймають, як і раніше, як неконкурентоспроможні на глобальному освітньому ринку, оскільки випускники отримують освіту, що не відповідає вимогам німецького та європейського ринку праці. Актуальні реформи вищої школи повинні порушувати саме ці проблеми, а самі виші повинні бути “звільнені від кайданів” державної опіки [10] й перетворені в “entrepreneurial universities” (“підприємницькі університети”) [3].

Друга інновація полягає в переході університетів від принципу керування “на вході” до принципу керування “на виході” під час реалізації ідеї “нового державного керування” (“new public management”) [4] на всіх рівнях системи вищої освіти [1]. В умовах переваги камерального керування державними університетами відповідні фінансові потреби формулюються заздалегідь у процесі переговорів про виділення бюджетних коштів (тобто “на вході”). У такий спосіб здійснюється тільки контроль за використанням бюджетних коштів. Контроль якості при цьому не передбачають. Під час так званої автономізації системи вищої школи й упровадження так званих “глобальних бюджетів” відтепер здійснюється перехід до контролю “на виході”. Університети повинні демонструвати своє вміння використовувати державні кошти, наприклад, шляхом упровадження профільної

освіти, залучення додаткових спонсорських коштів і збільшення кількості випускників, а також шляхом установа балансу між набутими знаннями й успішністю студентів. Надання університетам коштів з урахуванням індикаторів ефективності повинне створити додаткові стимули в змаганні університетів.

Усі ці плани, судячи із закладеної в них ідеї, впливають не із самої суті “universitas litteratum” (“наукових університетів”). Ціль актуальних університетських перетворень із самого початку, на думку Гельшера й Крекеля [5], полягає не в боротьбі за якість наукових ідей і викладання, а в боротьбі за обмежені державні кошти. Всі ці заходи спрямовуються, насамперед, на зниження загальних університетських витрат або досягнення економічних переваг у конкурентній боротьбі. Вони зводяться до формули: “Core academic values may be replaced by short-term views and criteria focussing on the needs of the economy” (“базові академічні цінності необхідно замінити в короткостроковій перспективі на критерії, сконцентровані на потребах економіки”) [1, с. 19]. Прихильники нового курсу зазначають, що велика кількість цих “core academic values” (“базових академічних цінностей”), гальмує проведення реформ. Вони вимагають впровадження нової університетської культури, “entrepreneurial culture” (“підприємницької культури”).

Реформи у сфері керування університетами по своїй суті спрямовані на збільшення ефективності й забезпечення якості продукції. Рушійною силою впровадження нових і прозорих “процедур керування якістю роботи” є не тільки усунення дійсних (або передбачуваних) недоліків якості вищої освіти. Акредитація, оцінювання, надання вузам коштів залежно від ефективності роботи тощо можуть покращити стан справ у дослідженні й навчанні, однак, як вважають Гельшер і Крекель, вони слугують, насамперед, зовнішній необхідності: з одного боку, складається враження, що вони спрямовані на покращення тільки зовнішніх умов існування університетів, діючи в якості державних інструментів для здійснення “контролю на виході”.

З іншого боку, виникають сумніви в тому, що при впровадженні процедур забезпечення якості дійсно йдеться про стандартизацію, порівняність, прозорість проведення досліджень, надання освітніх послуг і отримання результатів дослідження не в національному, а в європейському та світовому масштабі. Виходять із того, що “Болонський процес” сам по собі спрямований на “забезпечення якості” освіти. Вважають також, що висока якість освіти не може виникнути автоматично, оскільки тільки час може показати, наскільки успішним стане впровадження загальних критеріїв якості на тлі дуже різних систем вищої освіти. Враховуючи складності приведення різних систем вищої освіти до загальних стандартів, необхідно уникнути зайвого форсування темпів перетворень, які можуть призвести до саморуйнування цих систем. Необхідно, крім того, переконатися в тому, що нові процедури керування якістю дійсно зумовляють покращення якості освіти або, щонайменше, збереження наявного рівня якості в нових ускладнених рамкових умовах [12].

Безсумнівно, дидактика вищої школи повинна мати більшу значущість у межах процесів реформування вищої школи. Заклик до впровадження профільного навчання й до підвищення якості навчання в умовах формування сучасного менеджменту персоналом знаходить усе більшу підтримку в університетському середовищі [2; 11]. Гельшер і Крекель [5] зазначають, що поява цієї тенденції пов'язана із трьома причинами. По-перше, в результаті експансії освіти значно змінився не стільки соціальний склад студентів, скільки якісний склад через збільшення кількості найбільш мотивованих із них. У міру збільшення доступності університетської освіти буде скорочуватися й процентне співвідношення студентів, для яких заняття дослідницькою роботою й наукою стане метою навчання й подальшої кар'єри. Усе більша частина студентів уже зараз прагне до мінімальних витрат часу для отримання кваліфікації, необхідної для подальшої кар'єри за межами сфери освіти [6; 8].

По-друге, в недалекому майбутньому у зв'язку з недофінансуванням вишів треба розраховувати на подальше погіршення числового співвідношення студентів і викладачів. Уже тільки з цієї причини викладання повинне набувати все більшого значення порівняно з дослідженням [14]. Ідеал Гумбольдта, що полягає в спільноті викладачів і учнів, уже не може реалізуватися в умовах, що склалися [14]. Для того, щоб у переповнених лекційних аудиторіях передавати студентам принаймні ще якийсь певний обсяг знань, необхідно володіти більш прогресивними дидактичними компетенціями. Відомо, що багато дидактичних методів, які вимагають додаткових витрат праці й не сприяють економії часу й персоналу, можна раціональніше реалізувати в невеликих навчальних групах. Це стосується значною мірою також "e-learning" (електронного навчання), що наразі так активно розвивається [9].

Однак дидактика, як відомо, націлена, насамперед, не на більшу рентабельність, а на підвищення якості навчання, тобто на ефективність. На думку Гельшера й Крекеля, на навчанні величезних мас студентів не можна заощадити за допомогою проведення масових лекцій і тестів, що передбачають множинний вибір, оскільки це не забезпечить прийнятну якість підготовки майбутніх фахівців і не відповідає мінімальним вимогам дидактики вищої школи.

Третім важливим компонентом актуальних реформ є інтернаціоналізація вузів. У межах зростаючої інтернаціоналізації дидактика вищої школи й розвиток вищої школи набувають подвійного значення. По-перше, професійне навчання, яке охоплює лекції й семінари для іноземців, зробить німецькі виші привабливими для іноземних студентів. По-друге, німецькі студенти зможуть отримати необхідну підготовку для життя й праці в глобалізованому світі [13].

Ці три причини вказують на необхідність підвищення якості викладання на основі актуальних дидактичних методів і прийомів. Необхідно, щоб університетська освіта сприяла не тільки засвоєнню спеціальних знань, а й формуванню в студентів ключових кваліфікацій, що дадуть змо-

гу їм стати конкурентоспроможними на ринку праці. У зв'язку з цим здатність отримати роботу (“employability”) та здатність до самостійного довічного навчання набули як компетенції все більшу актуальність і стали предметом дидактичних досліджень. Розвиток цих компетенцій є неминучим, по-перше, у зв'язку з нетривалістю строку актуальності спеціальних знань і, по-друге, через обмеженість фінансових ресурсів, що перебувають у розпорядженні університетів. Розвиток здатності до довічної самоосвіти зумовлює розвиток нових форм навчання й методик, спрямованих на розвиток умінь і навичок використання студентами нових інформаційних технологій, таких як e-learning (“електронне навчання”), blended learning (“змішане навчання”) тощо. Ці розробки, за даними Гельшера й Крекеля, поки що не знаходять гідного місця в університетах.

Тенденції в розвитку вищої школи створюють враження, що реформування вишів усе менше орієнтується на первинні цілі, а замість цього – на зовнішні імперативи, зокрема на економію державних коштів і вимоги, висунуті бізнесом. Особливо чітко це відображено в понятті професіоналізації: в актуальних дебатах воно служить у більшості випадків “шифром для підвищення раціональності з економіко-адміністративної точки зору” і не має прямого відношення до “логічної раціональності дослідження й навчання” [15, с. 4].

Таким чином, німецькі університети мають подвійну проблему: по-перше, досить скептичне відношення в університетському середовищі до дидактики вищої школи; по-друге – сприйняття студентами академічної освіти як самостійної й повноцінної мети. Ця подвійна проблема, успадкована з ХІХ ст., базується на розумінні Гумбольдтом взаємозв'язку дослідження й навчання, інтерпретації університету як винятково наукового університету, відкиданні будь-якого “впливу школи” на університет і тому – ігноруванні дидактики вищої школи. Як показав Уве Шиманк [14] на прикладі західнонімецьких університетів, цей традиційний для німецького університету синтез зазнав кризи вже з початком першої експансії вищої школи в 1960-х і 1970-х рр.

На початку ХХІ ст. залишається враження, що під ідеалом “глобалізованого суспільства знання” на тлі поновлення інтенсивного зростання чисельності студентів розуміють якийсь новий, “змагальний”, взаємозв'язок. Від університетів вимагають надання даних, що підтверджують значні результати в науці й успішності студентів. Але за межами аналізу залишаються дані про рівень дидактичних компетенцій викладачів і про їх здатність залучати студентів до дослідницької діяльності.

Для забезпечення високих стандартів якості викладання необхідно чітко сформулювати актуальні завдання вищої школи. При визначенні завдань дидактики вищої школи необхідно послідовно орієнтуватися на першочергові цілі, потреби й стандарти якості вузів. Тільки за наявності внутрішньої мотивації зацікавлених у її застосуванні сторін дидактика вищої школи може отримати визнання в університетському середовищі. “Спущена” зверху вимога дидактизації роботи викладачів не принесе від-

чутних успіхів у роботі. Як стверджують Гельшер і Крекель, очевидно те, що виші зможуть упоратися із завданнями, які формулюють представники бізнесу й політики перед системою вищої освіти, якщо залишаться вірні власним науковим принципам.

Тобто дослідження й навчання можуть виявити себе на повну силу тільки тоді, коли вони скористаються повною мірою своїм правом залишатися вільними від зовнішнього впливу й від урахування чужих і далеких від освіти інтересів. Наука повинна орієнтуватися, насамперед, на пошук істини. Зрозуміло, прикладна наука, що задовольняє потреби, що виходять за межі фундаментальної науки, безсумнівно повинна існувати. На думку Гельшера й Крекеля, якщо будуть переважати саме ці цілі, а не науковий пошук істини, то це матиме негативні наслідки як для науки, так і для викладання.

**Висновки.** Для того, щоб упоратися з цілою низкою складних завдань, які виникли в епоху масової вищої освіти перед вишами Німеччини, і запропонувати зростаючій кількості студентів якісну вищу освіту в умовах недофінансування державних вузів, необхідно прийняти цілу низку необхідних заходів. Гершель і Крекель вбачають ці заходи, по-перше, в неухильному дотриманні принципу “навчання через дослідження”; по-друге – в створенні привабливих для студентів умов навчання, що зможе запобігти їх відтоку в спеціальні вищі навчальні заклади (тобто де-факто “навчальні виші”); по-третє – в наданні повної академічної освіти всім своїм випускникам без утрати рівня якості.

У зв'язку із хронічним недофінансуванням вишів забезпечення якості освіти вимагає сьогодні, як ніколи, інновацій і, насамперед, у галузі дидактики вищої школи. Для того, щоб дидактика мала шанси на успіх в університетському середовищі, їй необхідно спиратися на вкорінені в університетах традиції Гумбольдта. Ще не відомо, наскільки серйозна небезпека втрати суверенного права університетів у визначенні своїх стандартів якості. Ця небезпека виявляється під час кампанії, спрямованої на покращення якості викладання через процедури оцінювання та акредитації, що здійснюються за нав'язуваними ззовні індикаторами успішності. На жаль, розробка своїх власних, властивих університету, критеріїв не набула гідного розвитку. Цей недолік можна усунути шляхом надання більшого значення дидактиці вищої школи. Тут варто запровадити процеси, що зумовлять взаєморозуміння у визначенні стандартів якості викладання в університетах. Це значить, що ініціатива щодо впровадження й збереження якості викладання в університетах, орієнтованих на наукові дослідження, повинна виходити від самих університетів.

Оскільки окремі дисципліни можуть самі ініціювати розробку й упровадження своїх стандартів якості, тут виникає широке поле діяльності для дидактики вищої школи й спеціальних дидактик. Важливу роль при цьому повинне відіграти проведення досліджень у галузі дидактики вищої школи. Вона тоді стане науковою дисципліною й отримає визнання в уні-

верситетському середовищі, коли зможе пред'являти переконливі результати наукових досліджень.

**Список використаної літератури**

1. Amaral A. The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance. *Governing Higher Education / A. Amaral, A. Magalhaes // National Perspectives on Institutional Governance / A. Amaral, G. A. Jones, B. Karseth (Hg.). – Dordrecht : Kluwer Academics, 2002. – S. 121.*
2. Berendt B. Academic Staff Development (ASD) als Bestandteil von Qualitätssicherung und – entwicklung. Zum aktuellen Stand hochschuldidaktischer Aus und Weiterbildung / B. Berendt // *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten // B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hg.). – Berlin : Raabe, 2002. – Abschnitt L 2.1. – 153 S.*
3. Clark B. R. Creating entrepreneurial universities. Organisational pathways of transformation / B. R. Clark. – Oxford : New York : Pergamon Press, 1998. – 163 p.
4. Fisch R. Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung / R. Fisch, S. Koch. – Bonn : Lemmens, 2005. – 200 S.
5. Hölscher M. Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen / M. Hölscher, R. Kreckel // *Zeitschrift für Hochschulentwicklung. – Wittenberg, 2006. – Jg. 1. – № 1. – S. 62–81.*
6. Kogan M. Teaching and Research. Some Framework Issues / M. Kogan // *Higher Education Management and Policy. – OECD, 2004. – № 16. – P. 9–18.*
7. Kreckel R. Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung / R. Kreckel, M. Hölscher // *ZFHE. – Bonn : Lemmens, 2006. – Jg. 1. – № 1. – S. 62–81.*
8. Lischka I. Studierwilligkeit und die Hintergründe. Neue und einzelne alte Bundesländer / I. Lischka. – Wittenberg : HoF Wittenberg, 2003. – 147 s.
9. Markowitsch J. Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung / J. Markowitsch, K. Messerer, M. Prokopp. – Wien : WUV Universitätsverlag, 2004. – 81 S.
10. Müller-Böling D. Die entfesselte Hochschule / D. Müller-Böling. – Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000. – 255 S.
11. Mürmann M. Ohne P. A. D. keinen Shift...! Academic Development als Voraussetzung für eine veränderte Hochschullehre / M. Mürmann // *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals / U. Welbers, O. Gaus ; unter Mitarbeit von B. Wagner (Hg.). – Bielefeld : Bertelsmann, 2005. – S. 246–250.*
12. Pasternack P. Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes / P. Pasternack. – Bonn : Lemmens Verlag [i. Ersch.], 2005. – 564 S.
13. Queis D. Lehren und Lernen mit fremden Kulturen / D. Queis // *Das Hochschulwesen. – Bielefeld : Universitätsverlag Webler, 2002. – S. 27–31.*
14. Schimank U. Hochschulforschung im Schatten der Lehre / U. Schimank. – Frankfurt am Main : Campus, 1995. – 357 S.
15. Stock M. Hochschulforschung und Theorie der Professionen / M. Stock, A. Wernet // *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. – Wittenberg, 2005. – № 14. – S. 7–14.*

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

Черкашин С. В. Роль дидактики высшей школы в обеспечении высокого качества преподавания в условиях внедрения европейских образовательных стандартов качества в систему высшего образования Германии

*В статье рассмотрена роль дидактики высшей школы в решении проблемы внедрения общеевропейских стандартов качества в систему высшего образования Германии. На основе краткого обзора исследований немецких специалистов сделан вывод о том, что внедрение европейских стандартов качества в рамках Болонского процесса не способно автоматически обеспечить качество преподавания и исследова-*

тельской деятельности в вузах Германии. Указано, что в условиях превращения высшего образования в "обязательное", а также на фоне стремительного роста численности студентов и сокращения государственного финансирования вузов успешное внедрение единых образовательных стандартов таит в себе опасность потери качества преподавания. Подчеркнута необходимость развития новых образовательных технологий и их широкого применения в сфере высшего образования Германии с целью формирования у студентов новых ключевых компетенций, умений и навыков самостоятельного поиска знаний и самообразования, которые позволят повысить их конкурентоспособность на современном глобальном рынке труда.

**Ключевые слова:** недофинансирование государственных вузов, маркетинг образования, развитие современных ключевых компетенций, дидактика высшей школы, стандартизация высшего образования.

**Tcherkashyn S. The Role of Didactics of the Higher School in Providing High Quality Teaching in Terms of European Education Quality Standards Implementation in the System of Higher Education in Germany**

*This article reports on the role of higher education didactics in solving the problem of the implementation of unified European quality standards in the German higher education system. The author makes a brief review of the studies of several German experts and concludes that the implementation of European quality standards in the framework of the Bologna process is not able to ensure automatically the quality of teaching and research at German universities. The author points out that under the conditions of higher education transformation into the "compulsory education", on the background of the rapid growth of students' quantity and of universities' under-funding by the Government, a hasty common educational standards' implementing is fraught with the danger of teaching quality loss. The author insists on the need of new educational technologies' developing and their wide application in German higher education system for the purpose of formation of students' new core competencies, of independent information searching skills and self-education skills that will improve their competitiveness in today's global labor market. In connection with chronic underfinancing of German higher schools under the conditions of mass higher education the education quality maintenance demands today ever more innovations and, first of all, in the field of higher school didactics. In order that didactics stand a better chance to be successful in the university environment, it is necessary for it to lean against the national cultural traditions which have taken roots at universities in the sphere of the higher university education, and also to take into account national mentality of all participants of educational process.*

**Key words:** under-funding of public universities, the mercerization of education, the development of modern key competencies. higher school didactics, higher education standardization.

УДК 378.014.5:005.342(045)

**І. М. ШОРОБУРА**

доктор педагогічних наук, професор  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## **ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті висвітлено особливості інноваційного менеджменту у вищих навчальних закладах, показано його сутність, напрями, зокрема маркетинг, фінанси, кадри, науково-дослідна робота, операційна діяльність тощо.*

*Визначено проект упровадження інновацій за такими етапами: розробка проекту, його реалізація та оцінка результатів. Вказано, що при управлінні системою проектів щодо впровадження інновацій у вищих навчальних закладах повинні виконуватися такі умови: розробка системи критеріїв для бальної оцінки цінності проекту, забезпечення синергізму його реалізації, залучення всіх ефективних ресурсів. Звернено увагу на управління якістю освітніх послуг у процесі впровадження інноваційної моделі менеджменту.*

**Ключові слова:** інноваційний менеджмент, вищі навчальні заклади, напрями інноваційного менеджменту, інноваційний проект управління вищим навчальним закладам.

Інноваційна діяльність – процес, спрямований на реалізацію результатів завершених наукових досліджень і розробок або інших науково-технічних досягнень у новий або вдосконалений продукт, що реалізується на ринку, у новий або вдосконалений технологічний процес, що використовується у практичній діяльності, а також супутні наукові дослідження і розробки. Інноваційна діяльність розпочинається з виникненням науково-педагогічної ідеї і завершується її поширенням.

Суть інноваційної діяльності полягає в її напрямках:

- управління процесами створення нових знань;
- управління творчим потенціалом тих, хто створює нові знання;
- управління освоєнням та поширенням новацій;
- управління соціальними та психологічними аспектами новацій [2].

Інноваційна діяльність як система має такі властивості: взаємозв'язок і взаємодія всіх елементів, цілісність, узгодженість і синхронність у часі, узгодженість із завданнями і цілями організації, адаптивність, гнучкість до змін середовища, автономність управлінської структури, функцій управління, багатофункціональність і багатоаспектність, оновлюваність.

Інноваційний процес – цілеспрямована діяльність щодо перетворення наукового знання на інновацію та дифузії останньої, тобто свідомий послідовний ланцюг подій, планомірна діяльність для ефективного втілення знань інноватором, спрямована на отримання певного ефекту.

Інноваційний процес можна уявляти по-різному. У найширшому контексті початковою стадією здійснення інноваційного процесу можна вважати проміжок часу від визначення необхідності реалізації інновації до створення робочої версії інноваційного проекту. Середня стадія триває від



розробки кінцевого варіанта обґрунтування й плану інноваційного проекту до його практичної реалізації в навчальному закладі як експериментального зразка. Завершальна стадія – це реалізація трансферу інновацій та їх подальше поширення в освіті країни.

У сучасних умовах орієнтації освіти України на підвищення конкурентоспроможності надзвичайно важливого значення набуває активізація інноваційної діяльності, оскільки без цього неможливим є здійснення прогресивних структурних зрушень у країні, суттєве оновлення реального сектора й загалом забезпечення сталого соціально-економічного розвитку держави.

Сьогодні новації охоплюють усі сфери людської діяльності, радикально впливають на процес засвоєння знань, змінюють соціально-економічні відносини в суспільстві. Неперервні і постійні інновації стають необхідною та природною формою існування будь-якого навчального закладу, забезпечують їй конкурентоспроможність і виживання на ринку.

Характерною рисою сучасності є інтенсивне зростання інноваційної активності на міжнародному рівні: збільшуються державні витрати на науково-дослідні розробки, змінюються системи освіти і професійної підготовки фахівців, формуються національні інноваційні системи; досягаються процеси введення і поширення інновацій. Інноваційні процеси охоплюють усі зміни, що відбуваються на планеті внаслідок людської діяльності. Інновації – це інструмент впливу на соціально-економічний процес розвитку суспільства. Тому ними необхідно управляти. Цей процес управління називається інноваційним менеджментом [3].

Концепція такого інформаційного забезпечення менеджменту базується на чіткій формалізації делегованих менеджерами вищого рівня відповідальності, повноважень і підзвітності менеджерів нижчого рівня, на основі яких розробляють їх функціональні права й посадові обов'язки, визначають міру відповідальності за прийняте або не прийняте те чи інше управлінське рішення. Таким чином, забезпечення об'єктивно необхідною інформацією менеджерів і фахівців усіх рівнів може позитивно впливати на створення раціональної організаційної структури управління на об'єкті, а також дає змогу застосовувати нові методи управління, використовувати єдину вірогідну інформацію в управлінні всіма ланками освіти, підвищувати продуктивність праці і загальний рівень культури управління тощо. Зокрема, зростуть оперативність і якість управління загалом за рахунок можливої своєчасної підготовки та прийняття управлінських рішень.

У сучасній науковій літературі висвітлено теоретичні аспекти освітнього менеджменту (Л. Даниленко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, І. Шоробура та ін.), показано методи, функції, особливості його розвитку у зарубіжній та українській науці. Проблеми підготовки менеджерів освіти розкрито в працях Л. Скібіцької, О. Скібіцького, Ф. Хмеля та ін. Також проаналізовано соціально-психологічні та компетентнісні підходи до управління закладами освіти, в тому числі вищими (В. Гладкова, В. Криж-

ко та ін.). Окремі аспекти інноваційного менеджменту розкрито в дослідженнях Б. Василенка, О. Мармази та ін.

**Мета статті** – розкрити особливості інноваційного менеджменту у вищих навчальних закладах, показати його сутність, напрями, особливості впровадження у вишах.

Інноваційний менеджмент є порівняно новим поняттям і становить самостійну галузь управлінської науки та професійної діяльності, спрямовану на формування й забезпечення умов розвитку вищого навчального закладу.

У сучасній науковій літературі з питань управління є різні підходи до визначення сутності та змісту інноваційного менеджменту. Окремі науковці вважають, що останній становить сукупність принципів, методів і форм управління інноваційним процесом, інноваційною діяльністю та персоналом, зайнятим цією діяльністю. Інші автори акцентують на тому, що інноваційний менеджмент є одним із напрямів стратегічного управління, і низка інноваційних проблем менеджерів пов'язана переважно з новими видами продукції.

Деякі автори вважають, що інноваційний менеджмент – це “наука про науку”, поява якої ознаменувала перехід на якісно новий щабель розвитку наукової сфери. Менеджери стали активними учасниками досліджень, адже вони проводять тестування персоналу наукових груп, які беруть участь у розробці конкретних проектів, а також створюють матеріальну та інвестиційну бази діяльності.

Інноваційний менеджмент можна розглядати як науку і вид діяльності. З огляду на це, найважливішими питаннями є природа інновацій, інноваційний процес і механізми управління ним. Як вид діяльності, інноваційний менеджмент є процесом ухвалення управлінських рішень за допомогою послідовної сукупності процедур, що утворюють загальну схему управління інноваційним процесом.

На рівні типового вищого навчального закладу інноваційний менеджмент – один із напрямів стратегічного управління, що здійснюється на вищому рівні закладу. Він утворює комплекс правил, принципів, норм, методів, ціннісних орієнтирів, організаційних форм, зв'язків і економічних відносин. Аналогічно до традиційного сприйняття загального менеджменту, система управління інноваційними процесами у вищому навчальному закладі складається з двох підсистем: керівної (суб'єкта управління) і керованої (об'єкта управління). Механізм керівного впливу охоплює збирання, опрацювання та передавання необхідної інформації та ухвалення відповідних рішень [1].

Інноваційний менеджмент повинен скоординувати й узгодити функціонування та взаємодію як внутрішніх, так і зовнішніх структурних елементів інноваційного процесу, створити певну узгодженість роботи. Основними цілями інноваційного менеджменту є забезпечення довгострокового інноваційного розвитку на основі ефективної організації складових систе-

ми вищого навчального закладу та випуск конкурентоспроможних фахівців, запровадження інноваційних технологій.

Інноваційний менеджмент – це сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів, методів та форм управління інноваційною діяльністю конкретного об'єкта управління з метою одержання оптимальним шляхом освітніх або інших результатів цієї діяльності.

Інноваційний менеджмент у загальному вигляді – це складний механізм дії керівної системи, яка створює сприятливі умови для інноваційної діяльності й можливості для розвитку та досягнення ефективного результату.

Серед основних напрямів інноваційного менеджменту у вищих навчальних закладах повинні бути такі: стратегічне управління; операційна діяльність; управління якістю освітніх послуг; маркетинг; фінанси; кадри; науково-дослідна робота; робота зі стейкхолдерами; культурний рівень; корпоративне управління.

Разом з цим, впровадження інноваційних підходів до управління вимагає відповідних підходів і до реалізації можливих інновацій. Таким підходом повинне бути застосування методів проектного менеджменту, який дає змогу планомірно реалізовувати визначені напрями розробки та впровадження інновацій.

Проект упровадження інновацій складається з таких етапів: визначення ідеї та формулювання завдання проекту; розробка проекту; реалізація проекту; оцінка результатів проекту. На першому етапі оцінюється відповідність ідеї та завдань, стратегія та політика розвитку в навчальному закладі. Ідеї впорядковуються за етапами і будується сітка проектних розробок. На другому етапі проекти детально розробляються, оцінюються витрати, плануються і будуються графіки виконання робіт і споживання ресурсів. На цьому етапі використовуються нормативні технології проектування. Результатом другого етапу є оформлення в стандартній формі проектної концепції, на основі якої ведуться роботи і планується споживання ресурсів. Третій етап – оцінка отриманих результатів, корекція окремих рішень і перехід до наступного проекту розвитку [4].

Побудова системи проектів упровадження інновацій у виші базується на системному аналізі та його інструментарії: сітьовому і структурному плануванні, оцінці потенційної ефективності. Разом з тим, при управлінні системою проектів повинні обов'язково виконуватися такі умови: розроблення системи критеріїв для бальної оцінки цінності проекту; проведення аналізу впливу цього проекту на розвиток інших важливих напрямів діяльності; забезпечення синергізму процесу розробки та реалізації проекту, а також залучення всіх ефективних ресурсів.

Досвід реалізації інноваційних проектів багатьох вищих навчальних закладів світу свідчить, що високі результати досягаються за умов урахування таких факторів, як: встановлення чітких та досяжних цілей, адекватне планування робіт, кваліфікація членів команди, система контролю за те-

рмінами та результатами робіт, якість виконання завдань, заходи щодо подолання опору змінам.

Таким чином, саме використання технології проектного управління дасть змогу в умовах гострої потреби у впровадженні численних інновацій на рівні кожного навчального закладу забезпечити системність та впорядкованість протікання цього процесу.

Особливої уваги в процесі впровадження інноваційної моделі управління у вишах потребує використання новітніх технологій управління якістю освітніх послуг. У зв'язку з цим, варто зазначити, що однією з найбільш поширених та ефективних сучасних концепцій управління якістю у світі є концепція загального менеджменту якості.

Необхідно виокремити такі основні сфери охоплення тотального менеджменту якості у навчальному закладі:

- а) навчальний процес, що включає в себе навчальні плани та програми, а також ті навчальні технології, які використовуються викладачами;
- б) менеджмент навчального закладу, тобто адміністративні та організаційні заходи, які необхідно вживати для забезпечення функціонування закладу.

Необхідно зазначити, що принциповим моментом впровадження системи управління якістю у вищому навчальному закладі, яка повинна функціонувати на принципах тотального управління якістю, є формування її стратегічної орієнтованості. Це означає, що така система повинна бути спрямованою не лише на вирішення поточних проблем забезпечення високої якості освітніх послуг, а, передусім, на задоволення потреб та очікувань як студентів і викладацького складу, так і закладів освіти, які працевлаштовують випускників вишу. При цьому в межах концепції тотального управління якістю кожний співробітник навчального закладу повинен брати участь у досягненні високої якості освітніх послуг.

Підготовка конкурентоспроможних фахівців на сучасному етапі вимагає впровадження інноваційної моделі управління вищими навчальними закладами, що даватиме змогу інтенсивно впроваджувати зміни та оновлювати навчальний процес відповідно до соціально-економічних та технологічних змін, а також реальних і потенційних потреб працедавців [5].

ВНЗ як об'єкт управління істотно відрізняється не тільки від виробництва, а й від школи. Відмінності об'єктів управління не можуть не відбиватися на змісті і методах вирішення управлінських завдань, тому для того, щоб удосконалювати існуючі системи управління інноваційним розвитком вишу, потрібна відповідна наукова база.

У такому контексті особливого значення набуває необхідність вирішення питання управління вищим навчальним закладом на засадах інноваційних технологій, оскільки склалася досить гостра проблемна ситуація, пов'язана з виникненням суперечності між стрімкими темпами інноваційного розвитку, неперервним зростанням вимог до особистісних і професійних якостей викладачів, учителів, вихователів і недостатньою готовніс-

тю вищих навчальних закладів до підготовки кадрів, здатних підняти українську освіту до світового рівня.

Подолання виявленої об'єктивно існуючої суперечності вимагає обґрунтування теоретичних і методичних засад управління вищим навчальним закладом на засадах інноваційних технологій як багатоаспектної відкритої цілісної реальності, пошуку методологічних підходів, концептуальних положень і принципів, які сприятимуть підготовці викладачів і студентів до взаємодії та співпраці в умовах інноваційного розвитку.

Аналіз сучасного стану розвитку вищих навчальних закладів в Україні свідчить, що характерною ознакою є використання інноваційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом, творчий пошук інноваційних технологій у педагогічній та психологічній науці з метою вироблення політики стратегічного управління розвитком системи вишів.

Важливою складовою наукового управління вишами є запровадження інноваційних виробничих технологій, використання новітніх матеріалів, що стає неможливим без наявного потенціалу висококваліфікованих працівників. У цілому оцінка успішності вищої освіти повинна базуватися на задоволенні потреб ринку праці, а оцінювання знань студентів здійснюватися не тільки на основі засвоєння теоретичних знань, а й набуття практичних умінь. Також розробляються галузеві стандарти вищої освіти України нового покоління усіх спеціальностей та категорій з урахуванням новітніх технологій та впровадження їх у навчально-виховний процес, забезпечення вишів навчальними посібниками, розробленими відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти України. Актуальним фактором при управлінні вищим навчальним закладом з використанням інноваційних технологій є забезпечення його висококваліфікованими працівниками, особливий акцент необхідно зробити на науково-педагогічному складі [5].

Отже, деталізуючи такий підхід, можна вважати, що кожна інноваційна технологія зовсім не повинна бути побудована абсолютно на нових категоріях і принципах. Виходячи з цього, інноваційність технології визначається переважно встановленням нових системоутворювальних зв'язків між уже існуючими науковими категоріями та їх поглибленим змістовним трактуванням з приводу більш ефективного використання в системі управління вищими навчальними закладами.

За таких обставин важливим є формування в керівника навчального закладу вміння застосовувати в управлінні принцип інноваційності, який є одним з пріоритетних і розкривається в практичній діяльності через такі прояви: підтримку інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління; організовану інноваційну зміну станів системи управління навчальним закладом; перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних управлінських процесів до свідомо керованих; інформаційну, матеріально-технічну, кадрову забезпеченість реалізації основних станів інноваційних управлінських процесів; прискорення розвитку

інноваційних процесів в управлінні закладом в умовах стратегічних змін та перетворень у галузі вищої освіти.

**Висновки.** Завдяки інноваціям у системі освіти відбувається більш раціональне використання ресурсів. Інвестиції в інновації забезпечують високу галузеву віддачу та позитивний суспільний ефект. Інновації спрямовують освіту на інтенсивний шлях розвитку, забезпечують прискорення зростання продуктивності освітніх факторів, сприяють перерозподілу ресурсів на перспективні освітні напрями, зміцнюють статус країни та національну конкурентоспроможність. Отже, використовуючи інноваційні технології в управлінні вищим навчальним закладом, спостерігаємо: появу нових навчальних систем (кредитно-модульної, ступеневої, розвивальної, профільної та ін.); зростання інноваційного компонента в змісті, формах і методах навчання (нові навчальні модулі, спецкурси, теми; дистанційну форма навчання; інтерактивні методи навчання, в тому числі комп'ютерні та комунікаційні); появу педагогічних інновацій, які якісно змінюють методи навчання, (від передачі знань до розвитку навчальних і соціальних компетенцій студентів) та методи спілкування (від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних, від монологу до діалогу); зростання ролі комп'ютерних і телекомунікаційних технологій в управлінні навчальним процесом (ведення різних баз даних – дидактичних, методичних, організаційних).

Перспективи подальших розвідок щодо інноваційного менеджменту у вищих навчальних закладах ми вбачаємо в проектуванні моделі та пріоритетних чинників її впровадження в управління освітньо-виховним процесом вишу.

#### **Список використаної літератури**

1. Василенко Б. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / Б. Василенко. – Київ : ЦУЛ. – 440 с.
2. Діденко В. М. Менеджмент : підручник / В. М. Діденко. – Київ : Кондор, 2008. – 263 с.
3. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2004. – 240 с.
5. Шоробура І. М. Менеджмент вищої освіти : навч. посіб. / І. М. Шоробура, Є. В. Долинський, О. О. Долинська. – Хмельницьк : ПП Заколотний М. І., 2015. – 259 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

Шоробура И. М. Инновационный менеджмент в высших учебных заведениях *В статье освещены особенности инновационного менеджмента в высших учебных заведениях. Показано его сущность, направления, в частности маркетинг, финансы, кадры, научно-исследовательская работа, операционная деятельность и др.*

*Определен проект внедрения инноваций по таким этапам: разработка проекта, его реализация и оценка результатов. Указано, что в процессе управления системой проектов по внедрению инноваций в высших учебных заведениях необходимы такие условия: разработка системы критериев для бальной оценки ценности проекта, обеспечение синергизма его реализации, привлечение всех эффективных ресурсов. Обраще-*

но внимание на управление качеством образовательных услуг в процессе внедрения инновационной модели менеджмента.

**Ключевые слова:** инновационный менеджмент, высшие учебные заведения, направления инновационного менеджмента, инновационный проект управления высшим учебным заведением.

### **Shorobura I. Innovative Management in Higher Educational Establishments**

*Peculiarities of innovative management in higher educational establishments have been cleared out in the article, its essence, directions, in particular, marketing, finance, personnel, research work, operational activity, etc. have been shown.*

*At the level of a typical higher educational establishment innovative management – one of the directions of strategic management, implemented at the higher level of the establishment has been examined. It forms a complex of rules, principles, standards, methods, values, organizational forms, connections and economic relations. Innovative management is a set of economic, motivational, organizational and legal means, methods and forms of management of innovative activity of the specific object of management with the aim of obtaining optimal way of educational or other results of this activity.*

*We determined the project of introduction of innovations in the following stages: project development, its implementation and evaluation of the results. It is indicated that when managing a project system as for implementation of innovations at the higher educational establishments, the following conditional development of the system of criteria for scoring evaluation of the project, guaranteeing synergies of its implementation, involvement of all effective resources. The attention is drawn to the quality management of educational services in the process of implementation of innovative models of management.*

*We emphasized on use in management the principle of innovation, which is one of the priority and is revealed in practice through the following manifestations: support of innovative initiative, creativity, initiative and independence of the management objects; organized innovative change of conditions of the system of management of educational establishment; the transition from natural mechanisms of the innovation management processes to consciously controlled; informative, material-and-technical, manpower implementation of realization of the basic conditions of innovative management processes; accelerating of the development of innovative processes in the management of the institution under the conditions of strategic changes and transformations in the sphere of higher education.*

**Key words:** innovative management, higher educational establishments, directions of innovative management, innovative project of management of higher education establishment.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 52 (105)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: С. В. Белькова, С. В. Старкова  
Технічні редактори: А. С. Лаптева, А. С. Седловська

Підписано до друку 22.03.2017.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 35,07. Обл.-вид. арк. 35,29. Тираж 500 пр. Зам. № 17-17Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.